

RIVISTA ITALIANA

2020

di **Educazione  
Familiare**

n° **I**

*ried*



# Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 1 – gennaio-giugno 2020

Firenze University Press  
2020

# Rivista Italiana di Educazione Familiare

Direttore responsabile: Clara Silva  
Registrazione al Tribunale di Firenze n. 5740 del 7/10/2009

ISSN (print) 1973-638X  
ISSN (online) 2037-1861

La versione elettronica è disponibile all'indirizzo:  
<http://www.fupress.com/rief>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Università degli Studi di Firenze  
Firenze University Press  
via Cittadella 7, 50144 Firenze, Italy  
<http://www.fupress.com/>  
E-mail: [abbonamenti@fupress.com](mailto:abbonamenti@fupress.com)

© 2020 Firenze University Press  
*Printed in Italy*

## Indice

- I *Corporal punishment at school and in the family: a long process for its complete elimination*, Gianfranco Bandini, Véronique Francis

### Dossier

***Le punizioni corporali a scuola e in famiglia. Siamo vicini alla loro completa eliminazione?***

- 5 *Violenza all'infanzia, internamenti coatti e giustizia riparativa. Il caso della Svizzera dal 1930 al 1981*, Gabriella Seveso
- 25 *Historical legacies and use of corporal punishment of children in the home, in Italy*, Stefania Carioli
- 43 *When violence is at the border of the visible: the violence of the smallest gestures*, Elisabetta Biffi, Chiara Carla Montà
- 59 *Punire, castigare, obbedire. Una lettura antropologica delle pratiche educative violente*, Marinella Muscarà, Alessandro Romano
- 77 *Les punitions corporelles selon les représentations de parents ordinaires. Une étude colombienne*, Luz Estela Tobón Berrio, Colette Sabatier, Jorge Palacio
- 97 *Per una "pedagogia delle carezze". Da Eric Berne a Daniela Lucan-geli*, Caterina Benelli
- 113 *Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità*, Laura Cerrocchi, Alessandro D'Antone

### Extra - Articles

- 137 *Immigration as a traumatic experience, in the stories of immigrants' daughters*, Giada Prisco, Clara Silva
- 157 *Fare i compiti a casa. Uno studio etnografico di un'attività quotidiana svolta in famiglia*, Ivana Bolognesi, Chiara Dalle Donne Vandini



## **Corporal punishment at school and in the family: a long process for its complete elimination**

*Gianfranco Bandini*<sup>1</sup>, *Véronique Francis*<sup>2</sup>

Right from the start in this single-subject dossier dedicated to the issue of corporal punishment, we claim a more “activist” approach, if we may say so, of this study. It is certainly not anything new, but it is worth explaining this approach to the research that characterises, in a particular and in-depth way, pedagogical studies that are often intertwined with ethical questions and have become involved with critical social issues and the educational needs expressed by individuals and communities. Pure research, intellectual commitment on a more theoretical (and historical) level, even in the distant past, has frequently gone hand in hand with the desire to improve the conditions of education and make a contribution to change. Let’s think, for example, of the «pedagogy of the oppressed» of Paulo Freire ([1974], 2002; [1968], 2018, *passim*), of the critical pedagogy of Henry Giroux (2011), of the intellectual struggle against the «black pedagogy» of Katharina Rutschky and Alice Miller (Miller, [1980], 1983; 2006, *passim*).

From these cultural roots, we have gone forward to promote renewed reflection on and attention to childhood, with a focus on corporal punishment. This is an aspect that, more than others, is capable of throwing a powerful light on childhood living conditions, on the behaviour of adults and on the collective imagination of an entire society. Although often hidden within the home or institutions, it is not a marginal aspect, neither for the quality of life during childhood nor for the wider community in which the child is born and is raised. Indeed, it is a first-rate

---

<sup>1</sup> Full Professor of History of Education at the Department of Education, Languages, Interculturality, Literatures and Psychology of the University of Florence.

<sup>2</sup> Associate Professor of Education Sciences (University of Orléans, INSPE, CVL – France), and Researcher at the Education and Training Research Center (CREF – University of Paris-Nanterre).

indicator of collective attitudes towards children and, more generally, of the position assigned to them in the social hierarchy. Focusing on corporal punishment is therefore of great interest and usefulness because it represents an epiphenomenon, capable of making us understand a brand new world of behaviours towards children. In fact, we should not only speak about corporal punishment, but also about all the other childhood sufferings that are always associated with it, among which the psychological aspect is certainly of primary importance.

Unfortunately, obedience and punishment have been part of education and schooling so continuously over time and so rooted in the collective consciousness that they appear completely “natural”, and are even considered as “spontaneous”. This has led to the use of authority through beatings being considered as an essential and non-modifiable aspect of the educational relationship, as a duty of the parent to guarantee the perfect maintenance of family unit and the uninterrupted transmission of values between one generation and another.

For a very long time, in a multi-generational chain, adult-child relationships – even outside the family – had a prevalent authoritarian mark: the child’s first duty, well above all the others, was obedience and therefore respect for the rules set forth by the adult. The biological bond of the child’s dependence on adults and the natural asymmetry between the two figures have fostered a relationship within which the primary needs of children have often remained unheeded. Truthfully, we must say that the educational burden placed on the shoulders of adults, especially of parents, was decidedly significant. Society entrusted them to educate children, from the first months of life, so that they could then be accepted and recognised as effective members of the community, or, if not, be excluded, with the additional penalty of dishonouring the family.

A commitment in which the influence of religion, as a fundamental protection against sin and vice, played a major role in parental care, then continued during education in schools. The idea of the innate and unavoidable tendency to sin, deeply rooted in Western culture, contributed to the persistence of adult behaviours (Greven, 1991) which concerned, it is useful to note, both children and women:

A rather profound disconnect exist in advanced societies where spanking is legal, such as the United States and Canada. Most adults have accepted the idea that a man does not have the right to correct his female partner with physical blows. Yet, the majority, religious and non-religious, still believe that hitting a child is an acceptable and even desirable way of behaviour correction. An im-

portant task for family violence activists, religious or secular is to publicly call attention to the fact that hitting of loved ones, whether adults or children, has long-term individual and social detriments (Jolyne, in Holtmann, Nason-Clark, 2019, p. 79).

With a comparative approach, we can see that the economic structure has constituted the common basis for a massive use of violence against children even in societies very distant from each other, both with regard to geographical location, and cultural and religious aspects. While following a logic of multifactorial explanation, it is necessary to highlight that

All agricultural societies [...] placed vivid emphasis on the importance of obedience and strong discipline, usually including physical discipline. This served various purposes, of course, including religious goals. But surely related to the need to plant early a habit that would help sustain children's commitment to the family economy even in the teenage years (Stearns, 2005, p. 17).

During the twentieth century, a series of factors contributed strongly to modify these assumptions, with evident repercussions in the collective imagination: think, for example, of the positions expressed in the pedagogical and psychological fields (especially from Psychoanalysis), to sociological developments regarding the rights of the family and women, to the encouragement of youth participation starting from the 1970s. Parents, in some parts of the world, have begun to put, first and foremost, not obedience but the happiness of children, thus changing a centuries-old family custom (Stearns, 2010).

Regulatory changes to protect minors have certainly played a major role, starting with Sweden, which in 1979 prohibited any form of corporal punishment in any context of life. The picture of growing international attention for the rights of children and for their well-being has been consolidated and become detailed over time (Bitensky, 2006).

The twentieth century has thus given us a precious legacy, which finds its highest expression in the concept of "best interest of child", a true super-regulation of international legislation on children (Zermatten, 2010): «In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration» (UN, *UN Convention on the Rights of the Child*, 1989, Article 3, Paragraph 1).

The initiatives launched internationally by both the UN (Pinheiro, 2006) and Europe in order to reach a situation whereby the use of cor-

poral punishment is prohibited in any situation, but above all to eradicate it once and for all in our daily lives, are very significant. We recall, in particular, the commitment that was made in 2004 but which to date has still not been fully maintained, with the *Europe-wide ban on corporal punishment of children* (Parliamentary Assembly of the Council of Europe 2004, *Recommendation n. 1666*). The concept is simple and clearly explained: «Children have the same rights as adults to respect for their human dignity and physical integrity and to equal protection under the law» (Council of Europe, 2007a, 2007b). The apparent simplicity and correspondence to the international culture of protection and promotion of children, however, must not deceive us because we are still far from reaching such a goal at a global level.

As documented by *The Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children*, over time the number of States that have completely eliminated the use of corporal punishment has grown, especially in the 21st century, although the legal prohibition does not necessarily imply abandoning the practice in daily life and therefore leaves a vast and problematic area of intervention (Global Initiative, 2001-2020). In any case, it is a path towards improvement that we must not be afraid of defining as real progress, because it is based on a documented series of facts, of numerous data of reality that on the one hand convince us, at least in this area, of a positive development of humanity, on the other hand they push us to promote this improvement “trend” in every way (Pinker, 2018; Schiavone, 2020).

This monographic study for the 16th volume of «RIEF» aims to write a reflection of a wide range of violence done against children. Because the “formative question” is embedded in a social order where the most vulnerable remain as the most gravely affected by the acts of violence, it is at the heart of the institutions of the family sphere. The vision of a relaxing society in respect to order and discipline has the goal of submission of the most dominated members, including forgiveness of resorting to the use of force. The use of deprivation, bullying, and corporal punishment is a well-founded societal norm imposed upon the domination of the weakest. In this context, educational acts of violence have been minimalized, along with the idea that chastising, punishing, and correcting the child are unavoidable, at the heart of the family, as well as in the structures of supervision and upbringing.

The base of this study addresses the burden of social representation toward the replacement of corporal punishment. The text proposed by Stefania Carioli also adopts a historic, legal, and comparative perspecti-

ve, to examine the rights of the parent to the correction of the child in the Italian context. Luz Estela Tobón Berrio, Colette Sabatier, and Jorge Palacio, reveal the sociocultural and ideological frame in which corporal punishment is embedded in Colombian society.

In examining the acts of violence done against children in Switzerland during the twentieth century, Gabriella Seveso updates the implication of the institutions within the situations of abuse and of intervening violence at the heart of establishments of internment of adoptive families. The essay also exposes the complex process of a reparative justice as seen in the recognition of suffering prejudices.

The study is therefore not content with simply collecting studies that examine the question of the most violent manifestations of punishment, which have constituted a determined attachment for developing the international politics seen in their eradication. If the trifold of chastising-punishment-correction associated with the social norm manifests itself in brutal forms, it also deploys more subtle forms, which are essential to repair. Thus, the article by Elisabetta Biffi and Chiara Carla Montà addresses humiliations inflicted on the child, with respect to their place in formative everyday routines.

The studies published here therefore show the importance of the continuing reparation of the place and the forms of corporal and psychological acts of violence. Nevertheless, they also precisely underline the necessity of leading the interventions to develop the knowledge of these processes conceived within. The essay by Laura Cerrocchi and Alessandro D'Antone also examines the corporal chastisements to the prism of different forms of violence, which confront families. Hence, these aforementioned acts are conducive to dysfunctions in family relations. In order to repair and prevent them, the socio-educational services of family and parental support prove to be essential services. Their actions directed towards parents and professionals should become engrained in the field of upbringing throughout the entire life.

The article by Caterina Benelli also affirms the importance of the educational alliances between families and professionals. It emphasizes different theoretical and methodological models (Eric Berne, Claude M. Steiner, Ferdinando Montuschi, Daniela Lucangeli). Their provisions offer solid paths to develop educational and didactic situations taking into account emotions and expressing the importance to recognize and remember the well-being of children. Those, which are the highlighted approaches in the studies, are reference to the socio-anthropological concept of structural violence, proposed in the contribution of Mari-

nella Muscarà and Alessandro Romano, proven central. In fact, it aims to recognize and to question the burden of social responsibility shared among to raise the question of punishments where children are the victims.

In crossing the cultural and socio-historical contexts, as well as those theoretical approaches, this study encourages to place within a global and systematic frame the prevention strategies and the fight against the acts of violence against children. Each of the articles provides reflection but also encourages the exploration of new studies surrounding the theme of physical and psychological brutalities, the forms of negligence or of exploitation, the fight against factors of major stress which produce risks for the families, or even the exposition to acts of violence, whether they are done by adults, or between children themselves. Within the academic establishments, different studies show that the sentiment of well-being at school is significantly correlated to the fact of having been victim or witness to acts of violence between students (Centre d'analyse stratégique, 2013).

The appearance does not conform to the norm distributed by the media, which continues to strongly object to bullying, but very inadequately takes into account actions done by adults. In this way, the mocking about weight, size, look, name, the manner of speaking, and the colour of the skin are frequently minimalized micro-aggressions, which often have harmful long term consequences, and include the students who were in the position of success. The studies on the practices of harassment or school bullying show that the acts of physical or verbal violence between students in the school setting should make continued actions, in the direction of togetherness of the community, to hope for their eradication (Debarbieux, 2011).

Taking into account the intersectional responsibilities should encourage the placing in open and evaluation of programs which integrate the collaborative approaches between the concerned actors and which implicate the children. Indeed, the support of expression of the child's experience and the listening to their speech within all their places of life to develop a culture of respect, and of their rights, remain at the center of what is at stake in the processes of democratization of educational relations (Francis, 2017; Jesu, Le Gal, 2015). In that, the example of workshops of familial democracy, exposed by the surroundings and founded with the theoretical and methodological model of the French educationalist Celestin Freinet, confirm that are underlined in 2009 the Committee on the Rights of the Child of the United Nations:

A family where children can freely express views and be taken seriously from the earliest ages provides an important model, and is a preparation for the child to exercise the right to be heard in the wider society. Such an approach to parenting serves to promote individual development, enhance family relations and support children's socialization and plays a preventive role against all forms of violence in the home and family (UN, 2009, p. 18-19).

In addition to the abovementioned papers, two articles enrich the reading of this 16th volume. Giada Prisco and Clara Silva examine the identity-construction processes of girls from migrant families, and how that is tied to the period of adolescence. This essay is specifically focused on the experience of exile marked by the traumas, and to the challenges that characterise the route and the choices of girls.

Ivana Bolognesi and Chiara Dalladonne Vandini examine the interactions between children and parents during the completion of homework. Thanks to an ethnographic survey, the Authors highlight the co-construction of skills, which facilitate the access of the parent to the culture of the school, and of their expectations.

In each of these essays, different points are the driving forces to make the links with the thematic approach within the study. Concerning school work in the family context, one can for example make a reference to the scientific advice of the Federation Council of Parents of Public School Students (Douat, 2017), which signals that this activity is a potential source of conflicts within the home, because it is assumed to be a generally progressive organization, a parental mobilization, and an exercise of authority adapted to the needs of each student. In all "social media", the ritual of homework is susceptible to feed into and exacerbate inter-familial conflicts.

In conclusion, the path to accomplish is to completely eliminate corporal punishments in formative institutions – and, thus, in the family – always deserve a permanent and increasing attention, on all levels of society.

## References

- Bitensky S. (2006): *Corporal Punishment of Children: A Human Rights Violation*. Ardsley (NY): Transnational Publishers.
- Centre d'analyse stratégique (January 2013): Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. *Note d'analyse*, n. 313 (<http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/bien-%C3%AAtre-%C3%A91%C3%A8ves-NA313.html>; last access: 28.5.20).

- Council of Europe (2007a): *Abolishing Corporal Punishment of Children. Questions and Answers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2007b): *Eliminating Corporal Punishment. A Human Rights Imperative for Europe's Children*. Strasbourg: Council of Europe, 2<sup>nd</sup> ed.
- Debarbieux E. (2011): *À l'école, des enfants heureux... Enfin presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires réalisée par l'Observatoire International de la Violence à l'École pour l'UNICEF France* ([https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011.pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf); last access: 28.5.20).
- Douat E. (April 2017): Les devoirs à la maison: un facteur d'inégalité supplémentaire. *Les notes du conseil scientifique*, n. 3 ([https://www.fcpe.asso.fr/sites/default/files/ressources/NoteCS\\_no3\\_BAT.pdf](https://www.fcpe.asso.fr/sites/default/files/ressources/NoteCS_no3_BAT.pdf); last access: 25.4.20).
- Francis V. (2017): De l'école à la famille, participation démocratique des enfants et éducation à la citoyenneté. Entretien avec Jean Le Gal. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, n. 41, pp. 119-125.
- Freire P. (2002): *Education for critical consciousness* [1974]. New York: Continuum.
- Freire P. (2018): *Pedagogy of the Oppressed* [1968], with an Introduction by Donaldo Macedo and an Afterword by Ira Shor. New York: Bloomsbury Academic.
- Giroux H. (2011): *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2001-2020), (<https://endcorporalpunishment.org/>; last access: 28.5.20).
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2019): *Global report 2018. Progress towards ending corporal punishment of children*, (<http://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/global/Global-report-2019.pdf>; last access: 28.5.20).
- Greven P. (1991): *Spare the Child. The Religious Roots of Punishment and the Psychological Impact of Abuse*. New York: Knopf.
- Holtmann C., Nason-Clark N. (eds.) (2019): *Religion, Gender, and Family Violence. When Prayers Are Not Enough*. Leiden: Brill.
- Jesu F., Le Gal J. (2015): *Démocratiser les relations éducatives. La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives*. Lyon: Chroniques Sociales.
- Miller A. (1983): *For Your Own Good. Hidden Cruelty in Child-Rearing and the Roots of Violence* [1980]. New York: Farrar, Straus, Giroux.
- Miller A. (2006): *The Body Never Lies. The Lingering Effects of Cruel Parenting*. New York: Norton.
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe (2004): *Recommendation n. 1666 – Europe-Wide Ban on Corporal Punishment of Children*.
- Pinheiro P.S. (2006): *World Report on Violence against Children*. Geneva: United Nations Secretary-General's Report on Violence against Children (<https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Study/Pages/StudyViolenceChildren.aspx>; last access: 28.5.20).

- Pinker S. (2018): *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*. New York: Viking.
- Schiavone A. (2020): *Progresso*. Bologna: il Mulino.
- Stearns P.N. (2005): *Growing Up. The History of Childhood in a Global Context*. Waco (TX): Baylor University Press.
- Stearns P.N. (2010): Defining Happy Childhoods. Assessing a Recent Change. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 3(2), pp. 165-186.
- United Nations (1989): *UN Convention on the Rights of the Child* (adopted 20 November 1989, entered into force September 2, 1990).
- United Nations (2009): *Convention on the Rights of the Child, The right of the child to be heard*. General Comment n. 12 (<https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>; last access: 28.5.20).
- Zermatten J. (2010): The Best Interests of the Child Principle: Literal Analysis and Function. *The International Journal of Children's Rights*, 18(4), pp. 483-499.



## **Violenza all'infanzia, internamenti coatti e giustizia riparativa. Il caso della Svizzera dal 1930 al 1981**

*Gabriella Seveso*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Il contributo analizza il caso dell'internamento amministrativo coatto di minori e/o di adozione forzata in Svizzera, nel periodo 1930-1981. Questo provvedimento riguardava bambini abbandonati, figli di divorziati, figli di madri vedove, nubili o separate, figli di famiglie povere, ed era eseguito in molti casi in maniera arbitraria: esso causava sovente situazioni di violenza, abuso, sfruttamento nei confronti dei bambini, sia negli istituti sia nelle famiglie adottanti. I racconti dei superstiti descrivono punizioni corporali, umiliazioni, violenze, anche psicologiche. Il contributo mostra come, a partire dal 2009, in Svizzera siano stati avviati un processo molto complesso di riabilitazione delle vittime e un percorso di giustizia riparativa, che hanno suscitato un dibattito vivace e interrogativi ancora da risolvere.

**Parole chiave:** storia dell'infanzia, educazione e violenza, violenza all'infanzia, educazione e diritti dei bambini, giustizia riparativa.

### **Abstract**

The paper reflects on the case of forced administrative internment of minors or forced adoption in Switzerland, from 1930 to 1981. This measure was carried out in many cases arbitrarily: it often caused situations of violence, abuse, exploitation toward children, in institution and adopting families. The survivor's stories describe corporal punishments, humiliations, and even psychological violence. The paper shows how, since 2009, a very complex victim rehabilitation process began in Switzerland and a restorative justice path has been implemented, but many questions still remain to be resolved, however.

**Keywords:** childhood history, education and violence, violence against children, education and children's rights, restorative justice.

---

<sup>1</sup> Professoressa di Storia della Pedagogia e delle Istituzioni educative presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

### 1. *Il fenomeno dell'internamento coatto*

La storia dell'infanzia resta caratterizzata da fenomeni che mostrano come lo statuto di tutela dei bambini e delle bambine sia stato travisato e come non vi sia stata alcuna protezione nei loro confronti, riguardo a comportamenti di violenza, sopruso e minaccia. Tutto ciò appare molto sorprendente qualora tali fenomeni si verificano in tempi recenti nelle società occidentali, identificati come periodi storici e luoghi ove l'infanzia può godere – almeno nelle dichiarazioni di intenti – di forme di tutela e di garanzia. In questo contributo analizzeremo il caso degli internamenti amministrativi di minori in Svizzera nel periodo compreso fra il 1930 e il 1981, caso recentemente salito alla ribalta dell'opinione pubblica transalpina. Pochi anni fa, infatti, il Consiglio Federale Svizzero ha istituito una Commissione di Esperti Indipendenti – coordinata dal Presidente Markus Notter e dalla Vicepresidente, Anne Françoise Praz, professoressa di Storia presso l'Università di Friburgo – incaricata di raccogliere e analizzare testimonianze e documenti riguardanti il fenomeno dell'internamento coatto in Svizzera nel XX secolo. Questo lavoro di indagine che, come vedremo, si è rivelato estremamente complesso e oneroso, ha consentito di far luce su una pratica molto discutibile e inquietante, ma accettata e attuata fino agli ultimi decenni del secolo scorso.

I provvedimenti di internamento amministrativo consistevano nella collocazione forzata, presso istituti o presso strutture penitenziarie, sia di adulti sia di bambini/e o ragazzi/e<sup>2</sup>, con la finalità di proteggere e tutelare l'ordine pubblico, sulla scorta dell'art. 397 a-f del Codice Civile Svizzero («*Della privazione della libertà a scopo di assistenza*»), dell'art. 406 del medesimo Codice, e di alcune norme cantonali. Tali provvedimenti colpirono dal 1930 al 1981, secondo alcune ricerche, migliaia di minori, ma si tratta di una stima prudenziale causata dalla problematicità di censimento, per difficoltà di accesso alle fonti, per definizioni non univoche presenti nei documenti, per omertà da parte di chi ha partecipato ai provvedimenti e per difficoltà di denuncia di chi ne è stato vittima.

Nel caso degli adulti, le persone colpite dal provvedimento generalmente non corrispondevano a un'identità considerata “normale”, e quindi possedevano caratteristiche definite come anomale, marginali o

---

<sup>2</sup> Nel presente contributo, laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti scriveremo “bambini” e “ragazzi” intendendo bambini e bambine, e ragazzi e ragazze, N.d.A.

pericolose: ad esempio, la mancanza di un lavoro regolare o professioni non continuative, il consumo di alcool, la precarietà dell'alloggio; nel caso particolare di giovani donne, si trattava a volte di persone con comportamenti ritenuti troppo liberi, quali relazioni al di fuori del matrimonio, maternità nubili, e così via.

Nel caso di bambini e ragazzi, i provvedimenti riguardavano minori abbandonati; minori che provenivano da famiglie numerose con difficoltà economiche; ragazzi o ragazze che non accettavano il percorso formativo proposto loro e cercavano di frequentare scuole ritenute inadatte a loro; figli di genitori che erano in quel momento oggetto di internamento; figli di genitori *ex* internati, che suscitavano la diffidenza da parte dei servizi di protezione dei minori riguardo alle loro capacità genitoriali o che vivevano in situazione di precarietà economica o in situazioni problematiche di salute; figli di madri sole (vedove, nubili, separate); figli di divorziati; bambini con difficoltà comportamentali a scuola; ragazze minorenni incinte<sup>3</sup>.

Un caso particolare è quello dei bambini e ragazzi appartenenti all'etnia nomade *jenish*, che furono sottratti alle loro famiglie e collocati presso istituti o presso famiglie adottive, proprio con la finalità di integrarli nella società e di indirizzarli in percorsi di vita ritenuti "normali": attualmente, si valuta che siano circa 15.000 i superstiti che hanno vissuto quest'ultima esperienza.

Anche nel caso dei minori, come per gli adulti, è arduo, se non impossibile, ricostruire l'entità esatta del fenomeno, ma alcune stime parlano del 4-5% dei bambini nel primo terzo del XX secolo. Inoltre, la situazione era estremamente diversificata nei diversi cantoni, sia relativamente al numero di minori colpiti dai provvedimenti, sia relativamente alle motivazioni: in molti casi, infatti, le norme cantonali si trovavano a differire in maniera evidente e sostanziale, e questo poteva creare notevoli diseguaglianze sia nelle modalità, sia nelle procedure di internamento. Solo a titolo di esempio, per quanto concerne il Canton Ticino, appare evidente come i provvedimenti di internamento coatto, o affidamento coatto, di minori fossero regolamentati da un intreccio di norme molto complesse, a livello cantonale, e di applicazioni di disposizioni federali, che andavano a occuparsi di vari aspetti e dimensioni della vita socia-

---

<sup>3</sup>È il caso, ad esempio, di Ursula Biondi, rinchiusa nel 1966 nel carcere di Hindelbank perché incinta a 17 anni: è stata una delle prime vittime a richiedere un risarcimento morale allo Stato.

le (protezione dell'infanzia, protezione della maternità, concessione di sussidi, insegnamento primario, e così via): si pensi, a questo proposito, alle norme sull'assistenza pubblica del 1903 e, poi, all'emergere di un significativo incremento degli interventi cantonali dopo il 1945, in concomitanza con l'affermazione a livello politico di uno Stato sociale. Bignasca, in proposito, riporta alcune stime relative al Canton Ticino, rilevando come

un dato particolarmente significativo è fornito dall'indagine del Dipartimento Opere Sociali del 1960 su 39 case assistenziali, istituti e collegi per minori del Cantone: durante l'anno scolastico 1959-1960, erano 3.078 i bambini che vivevano al di fuori della propria famiglia, vale a dire circa il 10% del totale dei minori dagli 0 ai 15 anni. Di questi, secondo i dati a disposizione, 2.338 sono stati collocati direttamente dai genitori o parenti, mentre soltanto 509 in seguito al consiglio o a un ordine delle autorità. (2015, p. 17).

In ogni caso, i provvedimenti di internamento erano di tipo amministrativo, ovvero non giudiziario: questo significa che erano messi in atto basandosi sovente su indicazioni sommarie, senza alcun reale studio del caso; la mancanza di una procedura di tipo giudiziario causava l'impossibilità di contestazione o di richiesta di perizie, e quindi la conseguente mancanza di garanzie e di tutele per coloro che erano coinvolti (Heller, 2004). Nel Rapporto della Commissione degli Affari Giuridici del Consiglio Nazionale del 6 settembre 2013, che propone l'approvazione della Legge sulla riabilitazione, è sottolineato come la pratica di disporre il collocamento in istituti fosse attuata con finalità punitive: infatti, «non erano rari i casi in cui le autorità abusavano delle proprie competenze o dimostravano di non essere in grado di gestire la situazione» (ivi, p. 7427). Sfogliando gli archivi, emerge, ad esempio, come l'allontanamento dal contesto familiare e il collocamento in istituto o in altra famiglia fossero spesso decisi dalle autorità amministrative locali sulla scorta di alcuni dati raccolti in maniera impressionistica o addirittura tendenziosa, e in base a segnalazioni sommarie; in alcuni casi, appare evidente, dalle testimonianze dirette, la pressione o addirittura la costrizione esercitata sulle madri affinché dessero in adozione i figli.

I provvedimenti erano messi in atto con finalità di tutela dell'ordine e della sicurezza pubblica: un'analisi della legislazione in merito mette in luce, oltre alla lacunosità e alla contraddittorietà delle norme, la concezione della tutela e della protezione come controllo e coercizione, e come prevenzione di comportamenti non *standard* rispetto alle con-

suetudini morali del tempo. Nel caso dei minori, le finalità assistenziali erano subordinate ad esigenze di normalizzazione e controllo delle condotte e non tendevano a promuovere azioni di sostegno (economico, culturale, e sociale) nei confronti delle famiglie di origine, né di supporto ai bisogni di bambini e bambine. In altri termini, la protezione di cui le norme parlano era protezione della società e non protezione del soggetto in condizioni di fragilità o di minorità, e si configurava pertanto come misura coercitiva, di repressione e di sorveglianza. La tutela dell'infanzia fu interpretata e messa in atto come "sanzione punitiva" nei confronti delle famiglie, o come privazione e non come analisi dei bisogni e ricerca di adeguata risposta ai bisogni stessi<sup>4</sup>. È evidente, dunque, una chiara funzione dello Stato nei confronti delle situazioni di emarginazione, di precarietà e di fragilità sociale: funzione di ordine repressivo, e non di sostegno e di promozione.

## *2. Le violenze nei confronti dei minori*

La misura dell'internamento può essere quindi considerata una vera e propria violenza nei confronti di bambini e ragazzi, che si trovavano a subirla senza alcuna colpa. Essa, però, oltre a provocare il brutale allontanamento dalla famiglia e la perdita dei legami parentali, dava luogo, in numerosissimi casi, a situazioni di sopruso e di violenza, sia all'interno degli istituti di internamento, sia all'interno delle famiglie adottanti (Leuenberger, Seglias, 2009). Come rileva al riguardo Jacqueline Häusler, storica e membro dell'Associazione "Infanzia rubata", la vita negli istituti era caratterizzata da rigide regole e conseguenti punizioni che non tenevano in alcun conto delle esigenze dei bambini e dei ragazzi, da sopraffazioni e arbitrarietà da parte di educatori, responsabili, famiglie adottanti, causando per le vittime «relazioni interrotte, sradicamenti arbitrari, umiliazioni, punizioni corporali, duro lavoro fisico, abusi, solitudine, freddezza emotiva, carenza di amore; e poi la fine improvvisa senza alcuna preparazione a una vita autonoma, senza protezione e legami» (Häusler, 2019, p. 10).

In proposito, è possibile ricostruire, seppur molto parzialmente, le pratiche subite dai bambini internati, attraverso le testimonianze dirette, raccolte in forma di intervista poi trascritta da ricercatori, o consegnate

---

<sup>4</sup>In Svizzera, nel 1941, fu introdotta la Magistratura per i minorenni.

alle pagine di alcune autobiografie o, ancora, realizzate recentemente dalla televisione svizzera. Le narrazioni riportate da Heller e Avanzino (Avanzino, Heller, Lacharme, 2005), ad esempio, riguardano 10 vittime, che raccontano vicende di notevole brutalità, di abbandono, di sofferenza fisica e psichica. Louissette Bouchard-Molteni (1995) descrive nella propria autobiografia i collocamenti subìti in diversi istituti, caratterizzati da violenze fisiche e psicologiche che segneranno per sempre la sua crescita emotiva e sociale. Sergio De Vecchi (2019) ricostruisce la propria vicenda di bambino collocato in due istituti, di Pura e di Zizers, raccontando le privazioni alimentari, la fatica dei lavori nei campi o nella fattoria, le percosse, le umiliazioni psicologiche e fisiche (la doccia comune completamente nudi, con acqua gelida, per esempio). Ursula Biondi (Commissione Peritale Indipendente Internamenti amministrativi, 2019, p. 309), internata perché figlia di genitori conflittuali e poi legata sentimentalmente a un uomo sposato, ricorda il suo collocamento forzato come ragazza minorenni incinta, le botte, la privazione di qualsiasi intimità, la reclusione in cella di isolamento, la privazione di vestiti. Erma Amsler Soom (Commissione Peritale Indipendente Internamenti amministrativi, 2019, p. 307) narra dell'internamento a Müsingen, ove fu costretta a pesanti lavori nei campi insieme alla sorella, alla quale furono strappati tutti i denti. Gianni Mora, durante l'intervista all'interno della trasmissione televisiva *Verità e guarigione* del 16 ottobre 2019, racconta del collocamento, causato dalle difficoltà economiche della famiglia, presso un istituto di Polleggio, ove fu oggetto di pesanti punizioni corporali e di abusi sessuali. Helena Gerber (Commissione Peritale Indipendente Internamenti amministrativi, 2019, p. 111) descrive la pratica dell'isolamento e delle privazioni alimentari durante l'internamento, causato dal suo carattere esuberante e poi dai suoi tentativi di sottrarsi alla formazione a lei imposta di futura ricamatrice per realizzare il suo sogno di diventare infermiera.

Come appare evidente da ricerche successive, gli istituti preposti al compito di ospitare e rieducare i minori erano accomunati da alcune caratteristiche: l'esclusione e l'isolamento rispetto al contesto; l'obbligo di lavoro per i bambini e ragazzi; le rigide norme di regolamentazione quotidiana; il sistema punitivo fondato su privazioni o umiliazioni o violenze fisiche e/o psicologiche. Questi istituti erano in parte statali (con maggiori funzioni punitive e penitenziarie), in parte privati, con scopi dichiarati di assistenza e di "redenzione" dei minori, privi di controllo, autorizzati ad assumere personale non qualificato, selezionato in base a criteri puramente arbitrari e clientelari.

Situazioni comunque simili attendevano anche i minori che venivano collocati forzatamente presso famiglie. Leuenerger e Seglias (2009) hanno raccolto, fra il 2005 e il 2008, 270 testimonianze di *ex* bambini collocati in adozione forzata presso famiglie contadine e vittime di abusi psicologici, fisici e in alcuni casi sessuali: le famiglie adottanti non erano scelte in base a particolari criteri né erano controllate dalle autorità nel loro operato; esse si offrivano volontariamente come ospitanti, in molti casi perché ricevevano un sussidio statale come risarcimento per l'adozione e potevano inoltre utilizzare i bambini adottati obbligandoli a dedicarsi ai lavori più duri nei campi e nelle stalle, senza versare loro alcun compenso.

Un caso particolare, infine, come già accennato, era rappresentato dai bambini di etnia *jenish*, adottati anch'essi con finalità di sradicamento dalle famiglie di origine e di integrazione sociale, e oggetto di trattamenti molto aggressivi e prevaricanti: in merito, le opere della scrittrice e poetessa Mariella Mehr, *ex* bambina internata, mostrano vicende di estrema violenza e brutalità<sup>5</sup>.

Un aspetto che accomuna le testimonianze delle vittime è costituito dalla denuncia della difficoltà a uscire da una condizione di marginalità, di precarietà e di sofferenza, una volta che esse venivano dimesse dagli istituti o allontanate dalle famiglie adottive, divenute maggiorenni, o avendo raggiunto un'età utile per l'inserimento lavorativo. Le loro storie narrano di un'impreparazione ad affrontare la vita reale, del senso di colpa introiettato per essere stati internati, dei problemi di salute conseguenti ai maltrattamenti, delle difficoltà di relazione amicale o semplicemente professionale, della mancanza di un alloggio, della carenza di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Molti *ex* bambini si trovavano, infatti, privi di un titolo di studio, poiché non era stata loro consentita la frequenza di percorsi formativi di alcun tipo, e finivano per accettare mansioni che li collocavano di nuovo in una situazione di sfruttamento e di precarietà; essi, inoltre, sentivano in maniera molto pressante lo stigma del contesto sociale, molto diffidente e svalutante nei loro confronti. In alcuni casi, finivano per ritrovarsi di nuovo in situazioni di abuso e di violenza (De Vecchi, 2019), dalle quali potevano emanciparsi

---

<sup>5</sup> Il trattamento subito dai bambini di etnia *jenish* rientra in un programma specifico di eliminazione del nomadismo che fu attuato con una politica di vera e propria eugenetica, non molto differente da quella nazista. L'analisi di questo fenomeno, che richiede una specifica attenzione, non è tuttavia oggetto di questo contributo.

solo con estrema difficoltà e con dolore. La pratica dell'internamento e le violenze subite durante la permanenza in istituto causavano dunque, una volta terminate, un effettivo aumento della vulnerabilità psicologica, sociale, economica di quegli "ex bambini" che l'avevano subita in nome di una "protezione" e di una "tutela"; lo scopo assistenziale, attuatosi di fatto come pratica punitiva, coercitiva e alienante, conseguiva il risultato dell'esclusione sociale da parte del contesto di inserimento, e dell'introiezione, da parte di questi bambini, poi diventati adulti, di un senso di colpa e di autosvalutazione difficili, e in alcuni casi impossibili, a sanarsi.

### 3. *L'indagine: verso una giustizia riparativa?*

Le vittime di internamento e di violenza, una volta uscite dagli istituti o emancipate dalle famiglie adottive, generalmente tacevano le ingiustizie e le prevaricazioni subite; in molti casi, se non in tutti, provavano un tale sentimento di vergogna o di senso di colpa da costruirsi accuratamente una storia fittizia "normale" o "presentabile", nel timore di essere esclusi e di non venire accettati, sia nelle relazioni personali, sia nelle relazioni professionali (Devecchi, 2019; Leuenberger, Seglias, 2009).

Il Rapporto della Commissione in realtà rivela che le misure di internamento amministrativo e le modalità con le quali esse erano attuate non godevano sempre della completa approvazione da parte della società e delle élites sociali e politiche: nel corso degli anni, si verificarono critiche e interrogazioni che sollevavano dubbi sulla legittimità e sull'efficacia dei provvedimenti (Commissione Peritale Indipendente Internamenti amministrativi, 2019, p. 30). Inoltre, alcune voci isolate, di vittime di internamento, riuscirono a raggiungere un certo livello di esposizione pubblica: il caso più conosciuto fu quello di Carl Albert Loosli, *ex* ragazzino internato (in quanto figlio illegittimo di madre nubile), già nell'800, poi riuscito a compiere un percorso di formazione e autoformazione che lo portò a denunciare i provvedimenti di internamento, da lui stesso definito uno strumento di annichilimento, paragonando le pratiche presenti negli istituti a questo preposti a quelle dei campi di detenzione. Loosli, divenuto giornalista e saggista, sottolineò come la reale finalità dell'internamento fosse, a suo parere, il profitto statale, raggiunto attraverso la costrizione a lavori forzati, e non la tutela, la socializzazione e l'integrazione (1924). Egli non riuscì, tuttavia, a compattare un gruppo politico consistente che affrontasse il problema dell'internamento coatto.

Nel corso del XX secolo, le revisioni del Codice Civile Svizzero del 1976 e del 1978 abbandonavano, intanto, i concetti di legittimità e illegittimità e introducevano la necessità del ricorso all'autorità giudiziaria per i provvedimenti di privazione o ripristino dell'autorità parentale, oltre ad accogliere la possibilità di assegnare l'autorità parentale alla madre nubile. Questi cambiamenti legislativi si fanno testimoni di una parziale evoluzione nella percezione dell'infanzia e dei suoi bisogni, che correva parallelamente a un processo di svecchiamento di alcune norme sulla prima infanzia (in quegli anni, ad esempio, lo Stato diede vita a una "riforma" degli asili nido, che furono considerati strutture educative e non più meramente assistenziali e di custodia, sulla scorta di analoghe situazioni europee, così come diede avvio a iniziative volte a colmare le lacune professionali del personale che operava nelle strutture per la prima infanzia).

Quest'ultimo mutamento di prospettiva non toccò in maniera sostanziale, però, la pratica dell'internamento amministrativo, che restava connessa a una notevole discrezionalità delle autorità locali. Una reale discussione su tali pratiche fu posta negli ultimi decenni del XX secolo: nel 1981 la Svizzera, su pressione della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (che aveva ratificato nel 1974) fu costretta ad abolire la misura dell'Internamento amministrativo attraverso una riformulazione del Codice Civile.

A partire dei primi anni del XXI secolo sono state realizzate le prime ricerche sul fenomeno dei bambini internati o adottati (Heller, 2004), in parte anche sulla scorta delle prime autobiografie di alcune vittime: nella Svizzera romanda, un ruolo non indifferente ha svolto la pubblicazione dell'autobiografia di Louise Bouchard-Molteni (1995), che in seguito ha anche dato vita ad azioni mediatiche per ottenere l'attenzione delle forze politiche e per chiedere un'aperta presa di posizione contro i provvedimenti di internamento e a favore della riabilitazione delle vittime. Il movimento per la denuncia del fenomeno è partito da coloro che erano stati colpiti da bambini, ma ha poi coinvolto anche chi era stato vittima di internamento in età adulta. Nei primi anni del XXI secolo le ricerche, fondate essenzialmente sulle interviste a *ex* bambini internati o adottati, hanno svolto un significativo ruolo di denuncia e hanno sollevato il problema della riabilitazione e anche quello di porsi nei confronti di quanto accaduto in un'ottica di giustizia riparatrice e di necessità di conciliazione. Nel 2002, Ursula Biondi, *ex* ragazzina internata, ha dato alle stampe la propria autobiografia, così come anche altre vittime hanno cominciato a promuovere iniziative per porre in luce la necessità di affrontare uno

dei capitoli più bui della recente storia dell'infanzia svizzera. Il 29 novembre 2004 il Convegno di Glattbrugg ha riunito oltre 200 persone vittime di collocamento durante l'infanzia.

Alla fine del 2008, alcuni ricercatori e alcune associazioni hanno dato vita alla Mostra itinerante *Verdingkinder reden – Enfances volées – Voci di Bambini in appalto*, che fra il 2009 e il 2013 ha attraversato decine di città svizzere, suscitando l'attenzione dei media e ponendo in maniera molto aperta e inquietante il tema dei bambini vittime di internamento. Jacqueline Häusler, membro dell'Associazione "Infanzia rubata" scrive a questo proposito:

la mostra, infatti, doveva diventare una piattaforma. Doveva offrire agli *ex* bambini collocati in istituto o presso famiglie una cornice protetta, in cui i loro racconti sarebbero stati finalmente ascoltati e presi sul serio. Le loro storie dovevano scuotere la società e sensibilizzarla rispetto a un capitolo della storia svizzera rimasto tabù (2019, p. 9).

A seguito dell'eco mediatica di questi eventi e dell'emergere di testimonianze delle vittime, nel 2010 e nel 2013 sono state organizzate cerimonie pubbliche, durante le quali le autorità hanno chiesto scusa alle vittime per le violenze e i torti subiti<sup>6</sup>: le scuse sono state presentate tramite le Consigliere Federali titolari del Dipartimento Federale di Giustizia e Polizia, Eveline Widmer-Schlumpf e Simonetta Sommaruga, rispettivamente nel 2010 e nel 2013. Nel frattempo, sono stati attivati progetti di ricerca focalizzati su questo fenomeno: a titolo di esempio, *Collocamento dei figli in cura: assistenza all'infanzia in Svizzera (1940-90)* è stato un Progetto "Sinergia" finanziato dalla Swiss National Science Foundation, che ha coinvolto cinque università (Università delle Scienze Applicate della Svizzera nordoccidentale, Università di Zurigo, Università di Friburgo, Università di Scienze applicate di Zurigo, Università Ginevra), coordinate dall'Università delle Scienze Applicate della Svizzera nordoccidentale (Università del Lavoro Sociale, Istituto per l'in-

---

<sup>6</sup>L'eco sui *media* è continuato e ne sono testimonianza le numerose trasmissioni radiofoniche e televisive: ne citiamo solo alcune: *Affidamento coatto di bimbi nomadi. Berna cerca di rimediare*, Swissinfo, 14 gennaio 2015; *Bambini schiavi, accordo a Berna sui risarcimenti*, Swissinfo, 15 settembre 2016; *Bambini-schiavi. Testimonianze di infanzia negata*, Swissinfo, 27 aprile 2016, o, ancora, su [tvsvizzera.it](http://tvsvizzera.it) (ultimo accesso al sito indicato: 2.3.20); *Risarcire le vittime. Sì degli Stati al controprogetto indiretto all'iniziativa popolare per la riparazione a chi ha subito un collocamento coatto*, RSI, 15 settembre 2016.

tegrazione e la partecipazione). L'indagine, iniziata nel gennaio 2014, ha cercato di fare luce sul fenomeno dell'internamento amministrativo e sull'adozione coatta e sulle pratiche educative violente di cui furono vittime i bambini. Oltre a queste ricerche nazionali, in molti casi i diversi cantoni hanno avviato lavori di ricerca al fine di stabilire l'entità del fenomeno a livello regionale, le modalità e le procedure, le specificità. Alcune di queste ricerche hanno dato vita a Rapporti, resi pubblici via stampa o su siti *web*, che rendevano note le metodologie utilizzate per l'indagine, le difficoltà incontrate, gli aspetti ancora da chiarire.

Nell'aprile 2013, la Consigliera Federale Simonetta Sommaruga ha istituito una tavola rotonda, cui erano invitati i rappresentanti delle vittime e di varie autorità e organizzazioni, al fine di mettere a punto delle proposte di misure da attuare e al fine di dar vita ad eventi che affrontassero il tema pubblicamente.

Il movimento che è scaturito dall'emergere delle testimonianze ha portato progressivamente alcune associazioni a elaborare e proporre un Progetto di legge finalizzato alla riabilitazione delle vittime di internamento, accompagnato da un acceso dibattito, in particolare focalizzato sulle modalità di attuazione di un percorso di riabilitazione. Tale progetto, ampio ed articolato, era fondato su alcuni principi, quali il riconoscimento per legge del torto inflitto (cfr. art. 3), la rielaborazione scientifica degli eventi (cfr. art. 5), il conferimento del diritto di consultare gli atti e le disposizioni sull'archiviazione dei documenti ancora esistenti (cfr. art. 6 e 7). Questi tre provvedimenti erano presentati come imprescindibili per consentire alle vittime di fare chiarezza e sottolineavano la necessità di una ricostruzione storica, che permettesse alla società di prendere atto di quanto accaduto e di rielaborare consapevolmente processi che evidentemente fanno parte dell'identità collettiva. Il dibattito appariva, invece, vivace e non univoco in relazione alla possibilità di prevedere un risarcimento del danno, quale indennità a titolo di riparazione morale, o altre forme di prestazioni finanziarie: la versione finale del progetto prevedeva la richiesta dell'istituzione di un fondo di cinquecento milioni di franchi a favore delle vittime. Interessante appare la formulazione presente nel Rapporto accluso al progetto di Legge, che a p. 7430 sottolinea come la pratica dell'internamento possa e debba essere ritenuta lesiva e come «tale prassi testimonia il grado di impotenza della società del tempo di fronte a persone il cui stile di vita non corrispondeva ai canoni tradizionali» (2013). Il Rapporto rileva, inoltre, a p. 7431 come l'effetto stigmatizzante che l'internamento ha avuto sulle persone vittime è nei casi di ragazzi e bambini amplificato dalla giovane età e dall'aver subito

pratiche violente che hanno interferito e segnato pesantemente il loro sviluppo psicologico. La presentazione del progetto di Legge e l'iniziativa parlamentare di cui era parte hanno permesso, infine, l'approvazione della *Legge federale concernente la riabilitazione delle persone internate sulla base di una decisione amministrativa* del 21 marzo 2014, entrata in vigore dal 1° agosto 2014, che prevedeva la possibilità di accedere agli atti per le vittime, il riconoscimento del torto subito, la necessità di iniziative per la ricostruzione storica, l'istituzione di un fondo di risarcimento di trecento milioni di franchi<sup>7</sup>.

A seguito di questi avvenimenti, è stata istituita una Commissione Indipendente di Esperti, con il mandato di ricostruire il più possibile in maniera dettagliata il fenomeno degli internamenti (sia di adulti, sia di bambini). In questo modo, il governo federale dava il via ad una mole di lavoro estremamente onerosa, che ha visto la realizzazione di interviste a testimoni e vittime, analisi di fonti iconografiche, statistiche, archivistiche, e così via, grazie allo stanziamento di un fondo finanziario consistente e al lavoro di numerosi esperti e periti. La Commissione ha pubblicato 10 volumi, l'ultimo edito nel luglio 2019, per illustrare l'esito di questo lavoro di indagine, e il 2 settembre dello stesso anno ha consegnato un Rapporto definitivo contenente sia la stima del fenomeno sia alcune Raccomandazioni rivolte al mondo governativo e politico.

In realtà, questo lavoro di indagine è proceduto parallelamente a iniziative di ricostruzione storica, dibattiti pubblici, incontri, che hanno mostrato all'opinione pubblica vicende biografiche o autobiografiche, studi, riflessioni su questo fenomeno, fino a pochi anni fa trascurato, non citato e comunque sottovalutato sia in termini di quantità delle persone coinvolte sia in termini di tipologia e di gravità delle violenze praticate<sup>8</sup>.

Il Rapporto finale della Commissione si è articolato in una parte scientifica che ha indagato le forme di ingiustizia, le prassi messe in atto,

---

<sup>7</sup>Le legge si è mossa sulla scorta di leggi di riabilitazione che riguardavano coloro che avevano aiutato profughi durante il nazismo e coloro che avevano partecipato come volontari alla guerra civile spagnola. Cfr.: *Iniziativa parlamentare. Riabilitazione delle persone che hanno salvato rifugiati o combattuto contro il nazismo o il fascismo. Rapporto della Commissione degli affari giuridici del Consiglio nazionale del 29 ottobre 2002; Legge federale del 20 marzo 2009 sulla riabilitazione dei volontari della guerra civile spagnola, RS 321.1.*

<sup>8</sup>*Détention Administrative: interview d'Anne-Françoise Praz, RTS, 11 marzo 2019; 60.000 vittime di collocamenti coatti in Svizzera, in Corriere del Ticino, 19 maggio 2019; Verità e guarigione, Strada Regina, RSI, 26 ottobre 2019.*

cercando un difficile equilibrio fra generalizzazioni e studi di casi; una parte che colloca il fenomeno anche all'interno di una cornice e di un dibattito nazionale e internazionale riguardante le misure privative o restrittive della libertà nei confronti di adulti e bambini; un'ultima parte che tenta di delineare interrogativi e piste di ricerca e di riflessione che possono essere percorsi in futuro. Come affermano gli autori stessi del volume finale, l'indagine non è partita inizialmente come ricerca partecipata, almeno nel progetto politico, ma la Commissione intendeva invece coinvolgere le persone vittime di internamento coatto, che sono state contattate a più riprese e hanno potuto discutere periodicamente con i ricercatori i risultati intermedi, fornendo indicazioni e suggerimenti oltre che testimonianze.

Appare significativo che il primo volume di questa indagine sia dedicato ai volti delle persone vittime di internamento, che compaiono sia in ritratti fotografici in bianco e nero, realizzati dal fotografo Jos Schmidt, sia in testi biografici composti dagli autori della Commissione rielaborando fonti orali o scritte. Uno degli aspetti più significativi che appare dai lavori di questa Commissione è il profondo e ineludibile intreccio fra memorie private e memoria collettiva, con la conseguente necessità di ricostruire i percorsi biografici o familiari delle vittime, ma anche di tentare una chiara collocazione entro la cornice storica più ampia. Il lavoro di indagine si è dovuto anche imbattere in alcune difficoltà metodologiche: le analisi avevano l'intendimento di fruire di documenti archivistici, ma non sempre la documentazione era stata conservata integralmente e priva di alterazioni, poiché le norme in ambito archivistico, di pertinenza dei Dipartimenti di educazione, cultura e sport dei diversi Cantoni, sono in molti casi state emanate all'inizio del XXI secolo: a titolo di esempio, le norme del Canton Ticino sono state approvate nel 2011 (Bignasca, 2015).

Uno degli aspetti che emergono dal Rapporto finale è anche quello delle strategie di elaborazione e di superamento dell'esperienza vissuta, strategie molto differenti, non tutte efficaci, non sempre vissute con la possibilità di supporto e di comunicazione intersoggettiva. In alcuni casi, gli *ex* bambini internati erano o sono riusciti a dedicarsi ad attività artistiche raggiungendo una certa notorietà, e questo ha permesso loro di rielaborare con maggiore efficacia la propria esperienza. In molti casi, le vittime, a seguito dell'eco mediatica, hanno potuto impegnarsi molto attivamente per denunciare o far conoscere i torti e le violenze subite e per sollecitare azioni a tutela dell'infanzia e/o delle famiglie: questo impegno ha consentito loro di vivere i traumi del proprio passato con-

ferendo un senso al proprio presente e futuro. In alcuni casi, l'accesso ai documenti ha comportato una reazione di sbigottimento e di trauma non indifferente, per la scoperta, da parte delle vittime, di descrizioni brutali delle loro famiglie negli incartamenti: Erma Amsler Soom, ad esempio, proveniente da una famiglia con difficoltà economiche, ha letto negli archivi alcune frasi sconcertanti stilate dai funzionari che scrivevano, al momento della morte della madre: «Finalmente possiamo realizzare il nostro piano e internare le due sorelle minori» (Commissione Peritale Indipendente Internamenti amministrativi, 2019, p. 307). In altri casi, il dibattito scatenato dalle associazioni e la successiva Legge, hanno permesso alle vittime di avvicinarsi ai colpevoli e ai responsabili nel tentativo di ricostruire la propria storia e di elaborare anche una forma di perdono: Gianni Mora – come racconta nella trasmissione *Verità e guarigione* del 26 ottobre 2019 – ha potuto incontrare l'attuale superiore della congregazione che gestiva l'istituto ove era stato internato, ha scoperto che il prete che aveva commesso abusi è stato processato, ha avviato un dialogo molto intenso con i rappresentanti della congregazione.

I lavori della Commissione di Esperti e il loro Rapporto finale, consegnato il 2 settembre 2019, nonché tutto il dibattito politico suscitato hanno provocato, comunque, reazioni e giudizi vari da parte delle vittime. In alcuni casi, si tratta di un bilancio non positivo, come emerge dalle parole di Ursula Biondi:

Resta l'amarezza per il lungo silenzio, la scandalosa e logorante indifferenza tattica manifestata per decenni dai responsabili dello Stato. [...] È stato anche avvilente dover ascoltare rappresentanti dell'autorità che alla Tavola rotonda erano più preoccupati per la tutela dei e delle responsabili che per il benessere delle vittime costrette a vivere in situazioni di disagio anche in seguito alla Tavola Rotonda. (Commissione Peritale Indipendente Internamenti amministrativi, p. 310).

Certamente, il Rapporto finale della Commissione contiene, oltre a un'accurata raccolta di dati e di testimonianze, anche un'interessante parte relativa alle Raccomandazioni rivolte al mondo politico, con l'indicazione di piste di ricerca ulteriori, nonché di interrogativi complessi ed ineludibili riguardo al processo di rielaborazione di questo fenomeno nell'ottica di una giustizia riparatrice. In quest'ultima prospettiva, è significativo che l'Alta Scuola Pedagogica di Berna abbia elaborato dei *dossier* didattici da adottare nelle scuole, concepiti come materiale che gli insegnanti possono utilizzare per affrontare con i ragazzi il tema

dell'internamento amministrativo, e che siano state realizzate in alcune scuole iniziative, dibattiti, serate pubbliche, mostre, con la finalità di sensibilizzare le nuove generazioni e di ricostruire il passato in maniera chiara per poter affrontare il futuro.

#### 4. *Alcune riflessioni conclusive: l'imprescindibile ruolo della pedagogia*

Il fenomeno dell'internamento amministrativo e dell'adozione forzata di minori e i trattamenti violenti conseguenti, che si sono verificati in Svizzera fino al 1981 mostrano in maniera evidente quanto, anche nel mondo occidentale contemporaneo, sia ancora presente la violenza nei confronti dell'infanzia, e quanto sia arduo definire con chiarezza il concetto di tutela dell'infanzia stessa e la sua attuazione concreta. In merito a questo tema così delicato e controverso, alla luce anche di casi molto recenti, la pedagogia e la storia della pedagogia sono chiamate a far sentire la loro voce, proponendo riflessioni articolate e profonde riguardo ai reali bisogni di bambini e di bambine, e sottolineando la necessità di non confondere le esigenze di controllo sociale con la protezione dei minori stessi. La storia della pedagogia e dell'educazione mostrano con evidenza come, in molti casi, esplicite finalità di assistenza e di protezione abbiano celato pratiche punitive, coercitive o alienanti, e come il tema delle modalità di tutela dell'infanzia sia intrecciato in forma indissolubile ma anche controversa ai temi del sostegno alla genitorialità, della relazione fra servizi e famiglie, delle funzioni attribuite alle diverse agenzie presenti nel territorio (assistenza sociale, Tribunale dei minori, istituti per minori, unità di neuropsichiatria, e così via). Queste considerazioni appaiono molto urgenti soprattutto in un momento storico come l'attuale, che vede situazioni complesse e molto diversificate che pongono con drammaticità il problema della tutela dei minori (aumento delle situazioni di divorzio conflittuale, migrazioni di minori non accompagnati, aumento di richieste di asilo e/o di ricongiungimento familiare ecc.)<sup>9</sup>.

Il caso della Svizzera rivela anche la necessità ormai ineludibile di affrontare alcuni aspetti o fenomeni del passato tentando di porre in essere

---

<sup>9</sup>In merito, si veda il caso di alcuni bambini stranieri cui proprio nella Svizzera attuale è stata negata la possibilità di ricongiungimento familiare: su questi temi, Stefano Ferrari ha realizzato il docufilm *Ma quando arriva la mamma?* (2018).

una prospettiva di giustizia riparativa. Il Rapporto finale della Commissione a tale proposito riporta:

una riparazione seria comprende vari elementi: il riconoscimento delle ingiustizie storiche da parte del mondo politico e dei-rappresentanti di quelle che erano le “organizzazioni colpevoli”, [...] l’allestimento di servizi di consulenza e assistenza per le vittime e le persone internate, la salvaguardia e la messa a disposizione degli incarti riguardanti l’accaduto, prestazioni finanziarie, una rielaborazione scientifica e una strategia di comunicazione volta a sensibilizzare la società riguardo alle ingiustizie commesse. (Commissione Peritale Indipendente Internamenti amministrativi, 2019, p. 21).

Queste conclusioni della Commissione suscitano molte considerazioni, che riguardano non solo il caso svizzero, ma in generale i diversi casi di grave conflitto e di trauma, che si sono verificati nella nostra storia: Riva (2016), a questo proposito, sottolinea come sia cruciale la necessità che la pedagogia si occupi di situazioni storiche di violenza individuale e collettiva proponendo modelli e strategie che permettano di affrontare il difficile lavoro della riconciliazione. La possibilità di un percorso di giustizia riparativa può attuarsi solo a patto che la collettività faccia emergere, accetti e affronti i fenomeni, le situazioni, gli aspetti bui della propria storia, senza negarli, o attenuarli. Un percorso simile è fondato innanzitutto su un’attenta ricostruzione storica, come appare evidente anche dal caso svizzero presentato: l’accesso alle fonti, la possibilità di discutere dei dati con confronti partecipati, la pubblicizzazione attenta e sensibile sono tappe indispensabili per consentire di fare i conti con il proprio passato e con i lati oscuri di quest’ultimo. Il coinvolgimento non invasivo, ma rispettoso e valorizzante delle vittime, così come la possibilità di confronto con coloro che si sono resi colpevoli o complici, è strategia necessaria, ma anche ardua, complessa e delicata da compiere.

Attualmente, il dibattito sulla giustizia riparativa è sorto in maniera vivace e significativa in ambito giudiziario, in Italia e anche a livello internazionale: è opportuno ricordare che nel 1999 il Consiglio d’Europa ha emanato una prima Raccomandazione sul tema, cui è seguita una Risoluzione ONU nel 2002. Nel Diritto dell’Unione Europea un provvedimento importante è costituito dalla Direttiva 29 del 2012, che individua i criteri base imprescindibili per riferirsi alla «*restorative justice*» (Bouchard, 2015, *passim*).

In ambito italiano, un esempio concreto di giustizia riparativa ormai conosciuto è quello documentato nel testo *Il Libro dell’incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*, testo che ricostruisce la

metodologia, i fondamenti teorici, le tappe del percorso di riconciliazione fra vittime e responsabili di azioni terroristiche commesse negli anni Settanta (Bertagna, Ceretti, Mazzucati, 2015). Il volume, oltre a documentare il percorso realizzato, lascia aperti interrogativi e piste di approfondimento e propone confronti e parallelismi con altre situazioni analoghe in ambito internazionale (la Commissione per la verità e la riconciliazione sudafricana). Come sottolineano nella *Postfazione* Luigi Manconi e Stefano Anastasia, sovente in questi percorsi restano interrogativi senza risposta, ma è importante che abbiano posto delle domande «nella consapevolezza che solo la coscienza del dramma che evocano (in vittime e colpevoli) può aiutare a farle convivere all'interno del medesimo corpo sociale, senza che ciò riproduca di necessità una lacerazione esplosiva e permanente» (2015, p. 403).

A questo proposito, appare importante che anche la riflessione pedagogica e storico-pedagogica possano intervenire nel dibattito sulla giustizia riparativa, proponendo interrogativi, strategie, possibili piste di indagine, che aiutino in maniera costruttiva ed efficace i percorsi di riconciliazione, nella consapevolezza che solo attraverso di essi sia possibile ricomporre il proprio passato in tutti i suoi aspetti, compresi quelli più dolorosi e inaccettabili, per poter affrontare il futuro.

### *Riferimenti bibliografici*

- Avanzino P., Heller G., Lacharme C. (2005): *Enfance sacrifiée. Témoignage d'enfants placés entre 1930 et 1970*. Lausanne: ÉÉSP.
- Bertagna G., Ceretti A., Mazzucati C. (a cura di) (2015): *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*. Milano: Il Saggiatore.
- Bignasca V. (a cura di) (2015): *Ricerca preliminare sulle misure coercitive a scopo assistenziale e sul collocamento extrafamiliare nel Cantone Ticino (1900-1981)*. Bellinzona: Archivio di Stato del Cantone del Ticino.
- Bouchard M. (2015): Breve storia e filosofia della giustizia riparativa. *Questione Giustizia*, 2, pp. 66-78.
- Bouchard-Molteni L. (1995): *Le tour de la Suisse en cage. L'enfance volée de Louise*. Morges: Éditions Cabédita.
- Canton de Vaud (2015): *Rapport du Conseil D'état au Grand Conseil sur les postulats. Jean-Michel Dolivo et consorts demandant si le canton de Vaud réhabiliterá les personnes détenues administrativement entre les années 1930 et 1980 (13\_POS\_018). Josée Martin et consorts – Sauvegarder les archives des enfances volées (14\_POS\_089)* (rapport pubblicato all'indirizzo: <http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct/Annexe%207%20-%20projet%20>

- de%20rapport%20du%20CE%20auGC%20(attach%20C3%A9%20le%202.11.15).pdf?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antilope/objet/CEGC/Rapport%20du%20CE/2013/09/439671\_269\_Annexe%207%20-%20projet%20de%20rapport%20du%20CE%20auGC%20(attach%20C3%A9%20le%202.11.15)\_20151126\_1217334.pdf; data di ultima consultazione: 6.3.20).
- Collaud Y. (2014): *Rapport sur les dispositifs vaudois d'internement administratif*. Lausanne: Université de Lausanne.
- Commissione Peritale Indipendente Internamenti amministrativi (2019): *L'arbitrarietà istituzionalizzata. Internamenti amministrativi in Svizzera 1930-1981*. Bellinzona: Edizioni Casagrande.
- Contini M.G. (2016): Contro la "Banalità del male": pensiero critico, emozioni empatiche. Tre Quadri e una Conclusione. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 191-201.
- Devecchi S. (2019): *Infanzia rubata. La mia vita di bambino sottratto alla famiglia*. Bellinzona: Edizioni Casagrande.
- Dipartimento Federale di Giustizia e Polizia (2014): *Rapport et propositions de la Table ronde pour les victimes de mesures de coercition à des fins d'assistance et de placements extrafamiliaux avant 1981 du 1er juillet 2014*. Berna.
- Fabbri M. (2014): *Controtempo*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Flores M. (1999): *Verità senza vendetta. L'esperienza della Commissione Sudafricana per la Verità e la Riconciliazione*. Roma: Manifestolibri.
- Giachery G. (2018): "Tu devi". *Patologie dell'educazione: potere e coercizione*. *Paideutika*, 28, pp. 53-80.
- Häusler J. (2019), *Il direttore che si rivelò una vittima*. In S. Devecchi, *Infanzia rubata. La mia vita di bambino sottratto alla famiglia*, cit., pp. 9-12.
- Heller G. (2004): *Le traitement des orphelins et les placements d'enfants au XXe siècle*. Vaud: ÉÉSP.
- Heller G., Jeanmonod G., Gasser J. (2002): *Rejctées, Rebelles, Mal Adaptées. Débat sur l'eugénisme, pratiques de la stérilisation non volontaire en Suisse au XX siècle*. Chêne Bourg: Georg.
- Hofmann L., Maffongelli M., Panzera F., Saltini L. (a cura di) (2011): *L'infanzia preziosa: le politiche familiari nel Ticino dal Novecento a domani*. Pregassona: La Buona Stampa.
- Leuenerberger M., Seglias L. (dir.) (2009): *Enfants placés, enfances perdues*. Lausanne: Éditions d'en bas.
- Loosli C.A. (1924): *Anstaltsleben. Betrachtungen und Gedanken eines ehemaligen Anstaltszöglings*. Bern: Pestalozzi-Fellenberg-Haus.
- Manconi L., Anastasia S. (2015): *Dare un senso al dolore. Postfazione*. In G. Bertagna, A. Ceretti, C. Mazzucati (a cura di): *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*. Milano: Il Saggiatore, pp. 401-420.
- Maffongelli M. (2011): *Una missione d'amore. Storia della lotta alla mortalità infantile in Ticino e del Nido d'Infanzia di Lugano*. Melano: Associazione Archivi Riuniti delle Donne Ticino.

- Mauriello N. (2012): *L'assistenza pubblica in Ticino nella prima metà del Novecento (1903-1944)*. Bellinzona: Fondazione Pellegrini Canevascini.
- Mehr M. (1987): *Kinder der Landstrasse: ein Hilfswerk, ein Theater und die Folgen*. Berne: Zytglogge.
- Pincirolì G. (2018): Diritto, violenza, mezzi puri. Note su Per la critica della violenza di Walter Benjamin. *Paideutika*, n. 28, pp. 13-32.
- Rapporto della Commissione degli Affari Giuridici del Consiglio Nazionale (2013): *Iniziativa parlamentare. Riabilitazione delle persone internate su decisione amministrativa*.
- Ricoeur P. (2000): *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Le Seuil.
- Riva M.G. (2016): Il lavoro di riconciliazione: una necessità personale, storica, sociale, politica. Tra rivalsa, perdono, narrazione, riflessività. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 39-48.

### *Normative citate*

- Iniziativa parlamentare (29 ottobre 2002): *Riabilitazione delle persone che hanno salvato rifugiati o combattuto contro il nazismo o il fascismo. Rapporto della Commissione degli affari giuridici del Consiglio nazionale del 29 ottobre 2002*.
- Legge federale (20 marzo 2009) *concernente la riabilitazione dei volontari della Guerra civile spagnola*.
- Commissione Affari Giuridici Consiglio Nazionale (6 settembre 2013): *Rapporto della Commissione degli Affari Giuridici del Consiglio Nazionale del 6 settembre 2013*.
- Legge federale (21 marzo 2014) *concernente la riabilitazione delle persone internate sulla base di una decisione amministrativa*.



## Historical legacies and use of corporal punishment of children in the home, in Italy

Stefania Carioli<sup>1</sup>

### Abstract

The paper focuses on corporal punishment of children in the home in Italy, adopting a historical, legal, and comparative perspective. Despite international legislation protecting children by excluding any form of corporal punishment, in Italy, the law confirms right of parents to correction. With empirical evidence in mind, which suggests that country legislation is one element that affects indirectly parental behaviors, and that legislation an heritage of a country's history, a historical-critical and comparative analysis becomes central, in order to effectively understand corporal punishment, which continue to be perpetrated to harm of children.

**Keywords:** corporal punishment, history of Italian family education, *Ius Corrigendi*, history of childhood.

### Abstract

Il presente contributo si concentra sulle punizioni corporali inflitte ai bambini nelle famiglie in Italia attraverso una prospettiva storica, legale e comparativa. Nonostante la legislazione internazionale protegga i minori escludendo qualsiasi forma di punizione corporale, in Italia non esiste una norma specifica che vieti le punizioni in famiglia per scopi 'educativi'. Tenendo presente gli esiti delle ricerche, che suggeriscono che la legislazione influenza i comportamenti dei genitori e che, a sua volta, essa è retaggio della storia di un Paese, un'analisi storico-critica e comparativa diventa centrale per una reale comprensione delle punizioni corporali che continuano a essere perpetrate in famiglia ai danni dei minori.

**Parole chiave:** punizioni corporali, storia dell'educazione familiare italiana, *Ius Corrigendi*, storia dell'infanzia.

---

<sup>1</sup> PhD and University Tutor at the University of Florence.

## *Introduction*

The non-legitimacy of corporal punishment in parenting is based on the primary dignity of the individual minor and his or her rights and on the results of research, which expose the contradictory and inadequate use of methods that end up reinforcing the conviction that relationships are determined by violence. However, despite international legislation protecting children by excluding any form of corporal punishment (Committee on the Rights of the Child, 2006; Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children 2015, 2016, 2018, 2019), including that in the family, the percentages of minors who suffer such forms of mistreatment continue to be decidedly high. Since the extent of this phenomenon differs from country to country in a way strictly connected to its legislative and cultural history – as suggested by the empirical evidence – a historical-critical analysis becomes central to a real understanding. The purpose of this paper is to show how the historical legacies have affected on the Italian legislation and on the current use of corporal punishments of children in families in Italy. The perspective adopted to pursue this purpose and to treat the theme of corporal punishment is both historical, legal and comparative. In fact, to understand the current law which confirms a right to correction in Italy it is necessary to examine the legitimization in full fascist regime of the *Ius Corrigendi* (Ministro Guardasigilli<sup>2</sup> Alfredo Rocco, by Royal Decree no. 1398, October 19, 1930). The comparative perspective to compare the situation of Italy and Sweden (the first country in which corporal punishment of children has been banned, in 1979) is particularly important to show how much the different legislation affects on the levels of corporal punishment of children inflicted in the family.

### *1. Corporal punishment in the home: the most common form of violence against children*

The Committee on the Rights of the Child, in its *General Comment on Children's Right to Protection from Corporal Punishment*<sup>3</sup>, defines “corporal” or “physical” punishment of children as:

---

<sup>2</sup>In Italy, the Minister of the Privy Seal, Editor's Note.

<sup>3</sup>In the *General Comment* No. 8 (2006) of the Convention on the Rights of the Child, “child” is defined as «every human being below the age of eighteen years unless under the law applicable to the child, majority is attained earlier» (p. 4).

any punishment in which physical force is used and intended to cause some degree of pain or discomfort, however light. Most involves hitting (“smacking”, “slapping”, “spanking”), with the hand or with an implement – a whip, stick, belt, shoe, wooden spoon, etc. But it can also involve, for example, kicking, shaking or throwing children, scratching, pinching, biting, pulling hair or boxing ears, forcing them to stay in uncomfortable positions, burning, scalding or forced ingestion (for example, washing children’s mouths out with soap or forcing them to swallow hot spices). [...] Corporal punishment is invariably degrading. In addition, there are other non-physical forms of punishment that are also cruel and degrading. These include, for example, punishment which belittles, humiliates, denigrates, scapegoats, threatens, scares or ridicules the child (2006, p. 4).

Under the *Convention on the Rights of the Child* (1989) states have an obligation to prohibit it in all of its forms and to act effectively to implement this ban. This form of violence against children takes place in many settings, including within the home and family (Committee on the Rights of the Child, 2006). The abuse that is consumed in the family has specific characteristics, causes and consequences. These families often have a tendency to close in on oneself and sometimes to live the behavioral discomfort with shame and guilt. The research also underlines a close connection between punishment suffered by parents and subsequent acts of violence committed by them on their own children (Miller, 1983, It. transl. 1991, and 1984, It. transl. 1990).

A specific feature is also given by the frequency and the extent of the phenomenon: international and national statistical data agree on the assessment that the mistreatment suffered by children takes place in about 90% of cases in the family, and according to World Health Organization (2016), for one case that emerges, there are nine that are not recognized and treated. Although today it is statistically clear that most child abuse is perpetrated by parents or family members.

Some countries are reluctant to prohibit corporal punishment of children in the family. Among these countries is Italy, where the law confirms a right to correction and there is no specific rule prohibiting punishments for “educational” purposes against children in families<sup>4</sup> (Global Initiative

---

<sup>4</sup>In the Italian educational system, regulatory measures aimed at their elimination began to be enacted since the creation of the school of united Italy: already the article 98 of the “*Regolamento scolastico*” published with the “*Regio Decreto*” (the royal decree, Editor’s Note) no. 4336 of September 15, 1860, the first of the united Italy, forbade «offensive words, beatings, signs of ignominy, corporal punishment, such as forcing to kneel

to End All Corporal Punishment of Children, March 2019), but is only a ruling by the Italian “*Cassazione*”<sup>5</sup> Court in 1996 (Section IV, March 18, 1996, Sent. no. 4904). The Italian *Cassazione* states that it is unlawful to use any form of violence, physical or mental, in the educational process. But, as stated in the report on *Corporal Punishments in Italy* (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, March 2019) promoted by the Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, the near universal social acceptance of corporal punishment in child rearing must clarify the laws to stipulate that no level of corporal punishment is acceptable. The “right to correction”, which includes all enactments of corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment in the home and all other settings, where adults have parental authority, should be explicitly repelled and prohibited (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, March 2019). The reluctance of state legislation to enter into the merits of the family “education” of children has historical, cultural and social roots.

## 2. “Discovery” of child abuse: a recent phenomenon

Globally, it has only been since the mid-1960’s that it is possible to pinpoint the origin that has led to the deviant labeling of child beating, which promoted the speedy and universal enactment of criminal legislation. An account of the history of criminalization of punishment of children perpetrated by parents is beyond the scope of this article. I will limit myself in this section to provide a quick view of one important milestone in the international advance of humanitarian pursuit.

Despite documentary evidence of child beating throughout the ages, the discovery of child abuse as deviance and its subsequent criminalization are recent phenomena (Pfohl, 1977). The purposeful beating of the young has for centuries found legitimacy in beliefs of its necessity for achieving

---

or with open arms etc., the “penso”, when they are not the simple repetition of a bad job»; the “*Regio Decreto*” no. 1297 of April 26, 1928 reinforced this prohibition, even if the fascist approach of the school did nothing to favor a real change of course, given that it indicated in the strength and constraint two educational instruments dear to the State both in domestic and foreign policy. (Di Pol, Coggi, 2017, pp. 48-49; what quoted in this footnote has been translated by the Author, Editor’s Note).

<sup>5</sup>The Supreme Court of Cassation; in Italy, the Supreme Court is placed at the top of the ordinary jurisdiction, Editor’s Note.

disciplinary, educational or religious obedience<sup>6</sup>. Both the Roman legal code of *patria potestas* (that is, parental authority<sup>7</sup>), and the English Common law, gave parents or legal guardians limitless power, with the right to impose any punishment deemed necessary for the bringing up of their children, who had no legal rights to protection (Pfohl, 1977).

In the 17th century, a period dominated by institutions and religious values, severe punishments were considered necessary for education of children. Even in the late eighteenth and early nineteenth centuries, a period marked by the decline of religious domination. There was a rise in rationalism and a proliferation of statutes aimed at codifying unacceptable human behavior. There were no attempts to prevent caretaker abuse of children. Afterwards, primary emphasis was on the protection of society, so children, not their parents or abusive guardians, were institutionalized. But the failure of institutionalization to “reorder” individuals became increasingly apparent (Pfohl, 1977). However, a manifest contributed to the advancement of humanitarian pursuit which discovered the so-called “battered child syndrome”: the 1962 publication of the article entitled *The Battered-Child Syndrome* (Kempe *et al.*) was the symbolic focal point for the acceptable labeling of abuse.

### 3. *The Italian context in the early 20th century*

#### 3.1. *Proposed measures for the protection of children against abuse of patria potestas, in the first decade of the 20th century*

In this section, an insight on the issue of the protection of children against abuses of *patria potestas* in the early 20th century, in Italy, is of-

---

<sup>6</sup>Even today, some countries raise faith-based justifications for corporal punishment, suggesting that certain interpretations of religious texts not only justify its use, but provide a duty to use it. Freedom of religious belief is upheld, but practice of a religion or belief must be consistent with respect for others’ human dignity and physical integrity. Freedom to practise one’s religion or belief may be legitimately limited in order to protect the fundamental rights and freedoms of others. In certain States, the Committee has found that children, in some cases from a very young age, in other cases from the time that they are judged to have reached puberty, may be sentenced to punishments of extreme violence, including stoning and amputation, prescribed under certain interpretations of religious law. Such punishments plainly violate the human rights standards (see Committee on the Rights of the Child, 2006).

<sup>7</sup>In Italian, “*patria potestà*”, Editor’s Note.

ferred. The source is a volume published in 1910, entitled *La protezione dell'infanzia contro gli abusi della patria potestà*<sup>8</sup> (by Augusta Segre<sup>9</sup>) photographs the alarming social phenomenon of juvenile delinquency. Italy was not the only country behind the first intervention measures by magistrates, statesmen, philanthropists and sociologists to address child abuse in the family. The other element of interest of this volume is the passage in review of the foreign laws that preceded Italy in the reform of this «highly social function» (Segre, 1910, *Introduction*<sup>10</sup>), and in the comparison with respect to the «insufficient coordination of our laws», though Italy has offered «luminous proof of having entered the path of reform» (*Ibidem*). The topic of the protection of children against the

---

<sup>8</sup>In Italian, best translated as *The protection of children from abuse of the patria potestas*, Editor's Note.

<sup>9</sup>Augusta Segre was a lawyer and a volunteer of the "*Comitato per la difesa dei minori*" (the Committee for the protection of children, Editor's Note), the first and most important Italian institution for the defense of minors. The *Comitato* was created in 1907, in Turin, by the deputy (in Italian, "*procuratore deputato*") of the King, lawyer Giuseppe Cesare Pola Falletti, who was painfully struck by the vision of many children brought to court, tattered, haggard, filthy, most of the time abandoned to themselves, poor victims of the family breakdown or of the social environment, or of physiopathic anomalies. The *Comitato* had a vast field of action: it aimed to protect children under 16 years of age, who (in the Turin district) needed assistance, surveillance and hospitalization, to take care of the application of direct dispositions and promote new measures (paternal and scholastic magistracy, conversion into state institute of assistance of children subject to trial, etc.). The *Comitato* studied the minors translated into court with a practical scientific criterion, to establish which measures, in the orbit of the laws, best met the needs of justice and were more suitable for the moral amendment; it provided defense during the trial for poor minors, and supervised conditionally condemned children through "volunteers", supporting and assisting them in the difficult probationary period, reinforcing the weak and poor family action; besides this curative work, it exercised the preventive action, providing for the fate of those unfortunate children, who were victims of abandonment, or worse, of that same family, which should be a nest of tranquility and love for them. The *Comitato*, in urgent cases, provided for the hospitalization of the children in well-established institutions at their own expense; he took care of the internment of minors, removed from the unworthy or incapable family, in the various institutions of the city, or placed them with honest families, especially agricultural ones. Not because of lack of activity, but due to the absolute lack of resources and the small number of voluntary members, the *Comitato* was unable, until then, to carry out its action as it wished: until November 1909, the children of which he was involved in were 283, a figure which cannot be despised, if one thinks of the seriousness of certain provisions, the difficulties of hospitalization, the inertia of the authorities and the indifference of the public (Segre, 1910).

<sup>10</sup>In this paper, Augusta Segre's quotations have been translated by the Author, unless otherwise specified, Editor's Note.

abuses of *patria potestas* began to be the subject of attention by magistrates, statesmen, philanthropists and sociologists since the beginning of the 20th century. «Faithful disciple of Roman law», Italy «had hitherto avoided repressive laws on abuses of paternal authority» (*Ibidem*). But the «serious problem of early crime» and by the social threat represented, prompted Italy to understand the «duty of the State to provide for so many young lives» (*Ibidem*):

Not only must there be a stimulus of sentiment, but there should be a necessary, unavoidable duty to ensure that the child is protected from his first entry into the world, his soul educated, his existence protected from assaults due to misery and vices, which can be common causes of youth crime. Children must be removed from impure and unhealthy domestic environments, stopping temptations and preventing them from becoming a harmful and threatening being for society [...]. The children of today will be the citizens of tomorrow. The result of what they become will ultimately determine progress or a decline in society [...]. The father is the first judge of the child's moral and physical education, but must not be an independent and sovereign judge. However absolute the father's right is in principle, it must be exercised normally. The father who has a duty to nurture his children well, does not have the freedom to raise them badly, therefore the children's rights form a natural limit to his prerogatives (ivi, p. 4).

Paternal authority opposing the interest of the child and that of society itself, cannot degenerate in the midst of tyranny and demoralization. «The iussance paternelle c'est le droit du bienfait et non celui de abus» (Henri Taudière, 1898, p. 20). This was said in France by presenting a law stopping the working of children (March 22, 1841). Pisanelli also said: «the *patria potestas* is not a fierce right exercised by the father for his consolation and his interest: it is a family right, which is exercised by the father, mainly for the utility of the whole family and for the benefit of the children» (Camera dei Deputati, 1865, p. 1193; see also the “*Codice civile del Regno d'Italia*”, April 2, 1865)<sup>11</sup>. But this concept, now implemented by all legislation, came from an entirely contrary application. In ancient law, the *patria potestas* was a power established with the mere interest of the person who exercised it:

The son was more than anything else, a tool of work and profit for the benefit of the father. Paternal authority was a real domain, which suppressed the

---

<sup>11</sup>What here quoted has been translated by the Author, Editor's Note.

character and personality of the son for the benefit of the pater familias. [...]. Because the family is the precise basis of society, and among many institutions it is fundamental. One must not abandon it when it breaks down, becomes corrupt or falls apart. Its ruin threatens the breakdown of the social structure of society (Conti, 1903, p. 14).

### *3.2 From the legitimization of the Ius Corrigendi, to the lack of a legislative measure that states current use of corporal punishment of children in families is illegal*

The measures of legislation approved in the Italian Criminal Code in 1930, written during the fascist era, confirm the paternal authority that was in opposition to the protection of children. In particular article 571 of the Criminal Code (approved with R.D. October 19, 1930 n. 1398)<sup>12</sup> states: «Whoever misuses means of correction or discipline to harm a person subject to his authority, or entrusted to him for purposes of education, instruction, treatment, supervision or custody ... shall be punished»<sup>13</sup> (Global initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2019, p. 2). This article, enunciating the crime of abuse by means of punishment, admits the legitimacy of the *Ius Corrigendi*. The subjects in positions of authority could employ the use of physical or moral violence against those who were subject to their authority, like a father towards his son. Consequently, the means of punishment and discipline only became a crime if the limits of violence were crossed. The *Ius Corrigendi* has continued to have an influence for a very long time, and was debated long after the Republican Constitution<sup>14</sup> (Bandini, 2012).

However, the concepts of means of punishment and discipline have had a historical evolution. Furthermore, this provision does not apply so much to the family environment but is instead aimed at protecting the

---

<sup>12</sup>Extended or. title: *Abuso dei mezzi di correzione o di disciplina: Codice penale LIBRO SECONDO – Dei delitti in particolare – Titolo XI – Dei delitti contro la famiglia – Capo IV – Dei delitti contro l’assistenza familiare.*

<sup>13</sup>Translation taken from Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, *Corporal Punishments in Italy* (last update: March 2019), p. 2.

<sup>14</sup>In 1948, the Republican Constitution states the foundations for a state intervention on the family in case of parental incapacity were placed. The Republican Constitution guarantees special protection for children, in particular with the article 30: «In cases of parental incapacity, the law ensures that their duties are fulfilled» and the article 31: «The Republic [...] protects [...] childhood and youth, favoring the necessary institutions».

subject's personal dignity. The transition from the protection of the family – as the “basis” of society – to the protection of the child is a recent achievement. In the second half of the 20th century, the international legislation progressively focused on the rights of the individual child (refer to the ratification of the *Convention on the Rights of the Child* at the beginning of the 1990's). Important events occurred in the 1970's, during and after the student revolts (Bandini, 2012) which imposed strong elements of discontinuities in the Italian cultural panorama.

Currently, «the 1996 ruling that corporal punishment is no longer a legitimate method of discipline. It is not defensible under the right to punishment. However, there has been no law reform to confirm the judgment in legislation by amending article 571 or enacting explicit prohibition of corporal punishment in the home. Though a number of Bills have been proposed over the years» (, p. 2). A recent Bill in November 2015 (Pagliari *et al.*) states that it is necessary to explicitly insert the prohibition of corporal punishment against minors through the repeal of article 571 of the penal code, where the crime of abuse by means of punishment is stated. This was to fill the legislative gap, but above all to change the mentality of those who believe in educational methods based on intimidation or violence. Article 571 not only shows its anachronism in the light of the constitutional framework and international regulatory interventions, but also in the incompatibility with the evolution of family and social relationships. Paradoxically, the application of Article 571 is still possible, and which therefore allows a use of force, justified by the duty to “educate”, in relationships between holders of parental responsibility and minor children (De Stefani, 2012, n. p.). International institutions (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2019) are recommending that Italy amend its legal reforms necessary for the complete prohibition of all corporal punishment of children.

#### 4. *The contemporary Italian scenario*

##### 4.1 *The telephone lines dedicated to children, as a tool for analyzing child abuse*

In the 1980's, the attention to the phenomenon of mistreatment and abuse of children in Italy exploded with the establishment of telephone lines dedicated to children. Unfortunately, there is currently no systematic monitoring by institutional bodies, which allows for an updated,

complete and exhaustive picture of the spread of mistreatment to the detriment of children and adolescents. However, we know that a significant number of parents resort to corporal punishment with their children. The telephone consulting activity offered, in Italy, by *Telefono Azzurro* represents a fundamental detection and analysis tool for reading and interpreting in greater depth the child's unease and child abuse in the Italian scenario. From January 1, 2015, to December 31, 2015, for example, the "*Centro Nazionale di ascolto Telefono Azzurro*"<sup>15</sup> handled 2.680 new cases.

The examination of the data provided by the National Listening Center of *Telefono Azzurro* (helpline, and chat) allows us to better understand the specific ways in which the various forms of discomfort and mistreatment of children and adolescents occur in Italy. From this data (see Fig. 1), it emerges that the main reasons for calls for help in percentage values are the relationship difficulties with parents, and domestic violence (*Telefono Azzurro*, 2016). An analysis of responses confirms a trend now consolidated in the statistics produced by *Telefono Azzurro*: namely parents play a prevalent role in the situations reported, with decidedly high figures.

According to the listening lines, it emerged that the person in charge of the more or less serious situations of abuse, belonged to the circle of people known by the child. While people outside the family/social sphere and strangers represent the minority. However, we can affirm that this data represents a probable underestimation of the phenom-

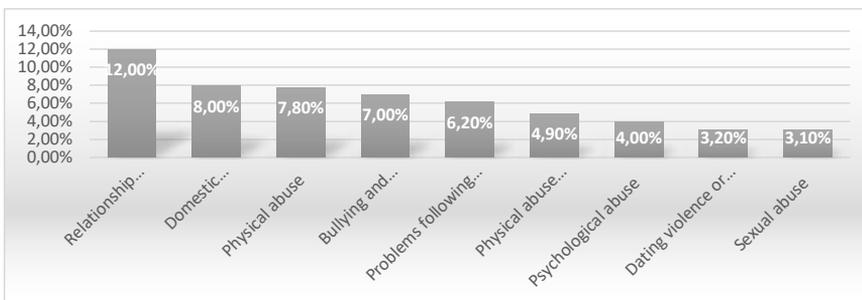


Fig. 1 – Main reasons for requesting help to *Telefono Azzurro*, from January 1, 2015, to December 31, 2015. Source: *Telefono Azzurro*, 2016, p. 6.

<sup>15</sup> National Listening Center of *Telefono Azzurro*, Editor's Note.

enon. The number of cases that remain “submerged” – namely the not reported ones – is actually very high.

#### *4.2 The studies commissioned by Save the Children Italy: percentages, and perceptions*

Further sources of data are investigations commissioned by Save the Children Italy to IPSOS (*Institut de Publique Sondage d’Opinion Secteur*). An investigation commissioned to analyze the relationship between parents and children nowadays, the educational methods used and the use of physical punishment such as slapping (Spadaccini, Mantovani, 2012)<sup>16</sup>, revealed that a quarter of the parents of children between six and ten years old, and a fifth of the parents of adolescents, explicitly declare that slapping is educational (p. 30). 25% of parents who declare to resort to slapping do not consider it a gesture of extreme violence, because it is used sporadically and in extreme situations. The fact of not leaving visible signs blinds the possible effects that slapping can have on the child’s ability to relate. Beyond a third of the interviewees who believe that the child can replicate the act of violence against others, only about 10% perceive the risk of relationship difficulties, due to an excess of aggression of the child (p. 42). A high proportion, between 70 and 80% of the parents interviewed, agree in affirming the need for a training intervention that directs Italian families towards new educational methods, based on dialogue and comparison with their children (p. 40). The socio-cultural change in relations between parents and children that started in the 1960’s in the 20th century has produced above all, uncertainty, which must be managed (p. 43). In fact, the developments that have taken place over the last few decades, far from being neutral processes, are related to the need to educate the family about its tasks, guiding it and controlling its work (Formenti, 2008, p. 79).

Regarding the perception of a new law, a previous survey commissioned and promoted by Save the Children Italy (2009) has shown that in Italy, an interference of the state within family relationships would still

---

<sup>16</sup>The investigation took place within the “*Educate, do not punish*” Project, funded by the European Commission, aimed at protecting children from physical or corporal punishment and from other forms of humiliating and degrading punishment in all contexts, including the family context, promoting positive parenting through awareness actions, Author’s Note.

be poorly tolerated: intimacy of the home walls must be preserved. This sentiment is such that within one's own family, in the face of an excessively serious error committed by one's own child, slapping by one parent is tolerated (81% among parents of young children). Although most parents condemn the use of violent means to educate their children, those who are against the law fear its indiscriminate use. In addition, there is a perception in Italy that children are already much protected, and there is therefore concern that the parents' reference and respect for them will be lost. Finally, the lack of trust placed in the Italian legal system acts as a brake on the acceptance of the law (see IPSOS for Save the Children Italy, 2009).

##### *5. Effects of the prohibition of all corporal punishment. A comparison between Italy and Sweden*

Sweden was the first country in which corporal punishment of children was banned in 1979. Since then, many other countries have recognized this fundamental right for children<sup>17</sup> and in a few countries, which have prohibited all corporal punishment, the positive effects of the decreased use of physical punishment are becoming visible. Strong empirical evidence suggests that, within different countries, country legislation concerning family matters as one element of social context affects parental behaviors indirectly (Olivari, Hertfelt Wahn, Maridaki-Kassotaki, Antonopoulou, Confalonieri, 2015).

Concerning corporal punishment of children, a study carried out in 2000, which examined the impact of the ban, found that there had been a decrease in the number of 15 to 17 year olds involved in theft, narcotics

---

<sup>17</sup> Albania (2010), Andorra (2014), Argentina (2014), Austria (1989), Benin (2015), Bolivia (2014), Brazil (2014), Bulgaria (2000), Cabo Verde (2013), Republic of Congo (2010), Costa Rica (2008), Croatia (1999), Cyprus (1994), Denmark (1997), Estonia (2014), Finland (1983), Germany (2000), Greece (2006), Honduras (2013), Hungary (2004), Iceland (2003), Ireland (2015), Israel (2000), Kenya (2010), Latvia (1998), Liechtenstein (2008), Lithuania (2017), Luxembourg (2008), North Macedonia (2013), Malta (2014), Republic of Moldova (2008), Mongolia (2016), Montenegro (2016), Nepal (2018), the Netherlands (2007), New Zealand (2007), Nicaragua (2014), Norway (1987), Paraguay (2016), Peru (2015), Poland (2010), Portugal (2007), Romania (2004), San Marino (2014), Slovenia (2016), South Sudan (2011), Spain (2007), Togo (2007), Tunisia (2010), Turkmenistan (2002), Ukraine (2003), Uruguay (2007), Venezuela (2007) (Source: <https://endcorporalpunishment.org/>; last access: 17.4.20).

crimes, assaults against young children, rape and a decrease in suicide. The use of alcohol and drugs by young people also declined. Studies in Finland have found that, since prohibition in 1983, there has been a decline in physical punishment, associated with a similar decline in the number of children who were murdered. In Germany, which achieved full prohibition in 2000, «research has shown significant decreases in violent punishment, which has been linked to decreases in violence by young people in school and elsewhere and reductions in the proportion of women experiencing physical injury due to domestic violence» (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, June 2016, p. 3; on this topic, see also Pfeiffer, 2014).

A study of the relationship between gender and physical punishment (Lansford *et al.*, 2010) conducted in Italy, Sweden, and other countries used interviews of around 4.000 mothers, fathers, and children aged seven-ten. The comparison between the situation of Italy and Sweden is particularly important: it actually shows how much the different legislation affects the family climate, and in particular, on the levels of corporal punishment of children inflicted in the family. As previously mentioned, Sweden is the first country in which corporal punishment of children has been banned. While in Italy, there has been no law reform to confirm the judgment in legislation, by repealing Article 571, or enacting explicit prohibition of corporal punishment in the home, even though a number of bills have been proposed over the years (Olivari *et al.*, 2015).

Comparing figures between Sweden and Italy relating to corporal punishment, Sweden showed much lower percentages than Italy (see Tab. 1).

The reasons for these results can be found in the different legislations, which in turn depend on the different history of these two countries. In the previous paragraphs, we made a short analysis in the history of corporal punishment of children in Italian families. The history of corporal punishment legislation of children at home in Sweden has taken a different path:

In Sweden, the law excusing parents who caused their children minor injury through corporal punishment was removed from the Penal Code in 1957. In 1966, the provision allowing “reprimands” was removed from the Children and Parents Code. However, these reforms did not explicitly prohibit all corporal punishment in childrearing. Corporal punishment was explicitly prohibited in a 1979 amendment to the Children and Parents Code, which states: «Children are entitled to care, security and a good upbringing. Children shall be treated with respect for their person and individuality and may not be subjected to

**Tab. 1.** Source: Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, January 2018, March 2019

<b>Corporal punishment of children in Italy</b>	<b>Corporal punishment of children in Sweden</b>
<i>Summary of necessary legal reform to achieve full prohibition</i>	<i>Summary</i>
Prohibition is still to be achieved in the home. The law confirms a right to correction (“ <i>Ius Corrigendi</i> ”)	Law reform has been achieved. Corporal punishment is unlawful in all settings, including the home
<b>Corporal Punishment of Children in Italy and Sweden, as a Function of Child Gender and Parent Gender</b>	
A schematic view of the Italian and Swedish results in comparison:	
<b>in Italy</b>	<b>in Sweden</b>
61% of girls and 66% of boys had experienced “mild” corporal punishment (spanking, hitting, or slapping with a bare hand; hitting or slapping on the hand, arm, or leg; shaking; or hitting with an object) in the past month	9% of girls and 6% of boys had experienced “mild” corporal punishment (spanking, hitting, or slapping with a bare hand; hitting or slapping on the hand, arm, or leg; shaking; or hitting with an object) by someone in their household in the past month.
12% of girls and 23% of boys had experienced severe corporal punishment (hitting or slapping the child on the face, head, or ears, or beating the child repeatedly with an implement) by someone in their household in the past month.	None of the boys or girls had experienced severe corporal punishment (hitting or slapping the child on the face, head, or ears; beating the child repeatedly with an implement) by someone in their household in the past month.
Much smaller percentages of parents believed it was necessary to use corporal punishment to bring up their child: for girls, 5% of mothers and 2% of fathers believed it was necessary; for boys, 4% of mothers and fathers believed it was necessary.	None of the parents believed it was necessary to use corporal punishment to bring up their child.

corporal punishment or any other humiliating treatment». The prohibition is reiterated in Chapter 2 article 5 of the Instrument of Government – one of four laws, which together make up the Constitution: «Everyone shall be protected against corporal punishment...». The Penal Code punishes assault (the infliction of «bodily injury, illness or pain upon another») with imprisonment up to two years, or if petty with a fine or imprisonment up to six months (Ch. 3 art. 5); aggravated assault is punished with imprisonment between one and six years (Ch. 3 art. 6) (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, January 2018, p. 1).

### *Conclusions*

The main purpose of this paper was to show how the historical legacies have affected on the country legislation and on the use of corporal punishments of children in Italian families. The comparison between Sweden and Italy relating to corporal punishment seen above clearly shows this influence. In Italy, where the law confirms the right to correction (*Ius Corrigendi*), still many children who participated in the study had experienced severe corporal punishment (hitting or slapping the child on the face, head, or ears, or beating the child repeatedly with an implement) by someone in their household, while in Sweden, where corporal punishment is unlawful in all settings, including the home since 1979, none of children had experienced severe corporal punishment by someone in their household.

Unfortunately, even if the explicit legal prohibition of corporal punishment of children is a *conditio sine qua non*, it is not enough. Although in Italy a legal reform to achieve full prohibition is necessary, given the widespread traditional acceptance of corporal punishment, and the historical and deeply rooted culture, as we have seen, the prohibition on its own would not get the necessary changes in attitudes and practices. Comprehensive raising awareness of children's rights to protection and of laws that reflect these rights will be therefore necessary (Committee on the Rights of the Child, 2006).

### *References*

- Bandini G. (2012): Les rapports entre adultes et enfants dans les décisions pénales des tribunaux italiens (1930-2010). *Paedagogica Historica*, 48(1), pp. 137-151.

- Camera dei Deputati (1861): *Giuseppe Pisanelli's Speech to the Italian Chamber of Deputies* (<https://storia.camera.it/cronologia/leg-regno-VIII/elenco>; last access: 20.4.20).
- Committee on the Rights of the Child (2006): *General Comment No. 8 – The Right of the Child to Protection from Corporal Punishment and Other Cruel or Degrading Forms of Punishment (arts. 19; 28, para. 2; and 37, inter alia; forty-second session, 2006 – U.N. Doc. CRC/C/GC/8*.
- Conti E. (1903): *L'infanzia e la società*. Lodi: Tipo-litografia Dell'Avvo.
- Corte di Cassazione (1996): *Cass. Penale, sez. VI, sentenza 18 marzo 1996, n. 4904* (<https://www.sentenze-cassazione.com>; last access: 17.4.20).
- De Stefani P. (2012): Verso una proibizione delle punizioni corporali su bambini e adolescenti. Norme e raccomandazioni internazionali e la posizione dell'Italia. *Studium Educationis – Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, 2, pp. 67-78.
- Di Pol R.S., Coggi C. (eds.) (2017): *La Scuola e l'Università tra passato e presente: volume in onore del Prof. Giorgio Chiosso*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2008): Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 78-91.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (June 2016): *Corporal Punishment of Children: Summary of Research on its Impact and Associations*. (<http://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/research/Research-effects-summary-2016-06.pdf>; last access: 17.4.20).
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (June 2015): *The Positive Impact of Prohibition of Corporal Punishment on Children's Lives: Messages from Research*. (<http://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/research/Summary-of-research-impact-of-prohibition.pdf>; last access: 17.4.20).
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (January 2018): *Corporal Punishment of Children in Sweden* (<https://endcorporalpunishment.org/reports-on-every-state-and-territory/sweden/>; last access: 17.4.20).
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (March 2019): *Corporal Punishment of Children in Italy* (<https://endcorporalpunishment.org/reports-on-every-state-and-territory/italy/>; last access: 17.4.20).
- IPSOS for Save the Children Italy (2009): *Vissuto della punizione corporale e reazioni all'ipotesi di un'educazione senza violenza* ([images.savethechildren.it/f/download/Educazione-senza-violenza/Ri/Ricerca.pdf](https://images.savethechildren.it/f/download/Educazione-senza-violenza/Ri/Ricerca.pdf); last access: 17.4.20).
- IPSOS for Save the Children Italy, Spadaccini L., Mantovani M. (2012): *I metodi educativi e il ricorso a punizioni fisiche: Vissuto e opinioni di genitori e figli* (<http://images.savethechildren.it/f/download/ri/ricercaipsosamaniferme.pdf>; last access: 17.4.20).
- Kempe C.H., Silverman F.N., Steele B.F., Droegemuller W., Silver H.K. (July 1962): The Battered-Child Syndrome. *Journal of the American Medical Association*, 181, pp. 17-24.

- Lansford E.J., Peña Alampay L., Al-Hassan S.M., Bacchini D., Bombi A.S., Bornstein M.H., Chang L., Deater Deckard K., Di Giunta L., Dodge K.A., Odhiambo Oburu P., Pastorelli C., Kimo Runyan D., Skinner A.T., Sorbring E., Tapanya S., Uribe Tirado L.M., Zelli A. (September 2010): Corporal Punishment of Children in Nine countries as a Function of Child Gender and Parent Gender. *International Journal of Pediatrics*, 2010, pp. 1687-9740 (Article ID: 672780; last access: 20.4.20).
- Miller A. (1983): *La fiducia tradita: violenze e ipocrisie dell'educazione*. It. transl. Milano: Garzanti, 1991.
- Miller A. (1984): *L'infanzia rimossa: dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*. It. transl. Milano: Garzanti, 1990.
- Ministro Guardasigilli Giuseppe Pisanelli (1865): *Codice Civile del Regno d'Italia corredato dalla Relazione del Ministro Guardasigilli fatta a S.M. in udienza del 25 giugno 1865*. Torino: Tipografia Eredi Botta/Firenze: Tipografia Reale (<https://books.google.it/books?id=QBgVAAAAQAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>; last access: 20.4.20).
- Ministro Guardasigilli Alfredo Rocco (1930): *Approvazione del testo definitivo del Codice Penale, tramite Regio Decreto 19 ottobre 1930, n. 1398. (030U1398) (GU Serie Generale n. 251 del 26-10-1930)* ([https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/codicePenale/1\\_1\\_1](https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/codicePenale/1_1_1); last access: 20.4.20).
- Olivari M.G., Hertfelt Wahn E., Maridaki-Kassotaki K., Antonopoulou K., Confalonieri E. (2015): Adolescent Perceptions of Parenting Styles in Sweden, Italy and Greece: An Exploratory Study. *Europe's Journal of Psychology*, 11(2), pp. 244-258.
- Senato della Repubblica Italiana (November 2015): *Pagliari, Albertini, Angioni, Cucca, Cuomo, Elena Ferrara, Filippin, Gambaro, Granaiola, Mastrangeli, Mattesini, Padua, Panizza, Pezzopane, Sollo, Uras, Valentini, Zizza (XVII Legislatura – D'iniziativa dei Senatori – Disegno di Legge comunicato alla Presidenza il 2 novembre 2015: Modifiche al codice penale e al codice di procedura penale in materia di punizioni corporali verso i minori)* ([http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/950966/index.html?part=ddlpres\\_ddlpres1](http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/950966/index.html?part=ddlpres_ddlpres1); last access: 17.4.20).
- Pfeiffer C. (2014): *Parallel Justice – Why Do We Need Stronger Support for the Victim in Society?* In Coester M., Marks E. (eds.): *International Perspectives of Crime Prevention. 6 Contributions from the 7<sup>th</sup> Annual International Forum 2013 within the German Congress on Crime Prevention*. Mönchengladbach (DE): Forum Verlag Godesberg, pp. 95-120 (<https://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=1471>; last access: 20.4.20).
- Pfohl S. (1977): The “Discovery” of Child Abuse. *Social Problems*, 24(3), pp. 310-323.
- Segre A. (1910): *La protezione dell'infanzia contro gli abusi della patria potestà*. Torino: S. Lattes & C. Librai-Editori/Firenze: Bemporad e Figlio.
- Taudière H. (1898): *Traité de la puissance paternelle*. Paris: Pédone.

- Telefono Azzurro (2016): *I dati del centro nazionale di ascolto di Telefono Azzurro. Helpline e chat.* (<https://www.azzurro.it/wp-content/uploads/2019/11/SINTESI-BILANCIO-SOCIALE-2016-Telefono-Azzurro.pdf>; last access: 17.4.20).
- World Health Organization (2016): *INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence against Children (Executive Summary)*. Geneva: WHO – World Health Organization Press, p. 11 (<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/246212/WHO-NMH-NVI-16.7-eng.pdf?sequence=1>; last access: 17.4.20).

## When violence is at the border of the visible: the violence of the smallest gestures

Elisabetta Biffi<sup>1</sup>, Chiara Carla Montà<sup>2,3</sup>

### Abstract

The paper aims at exploring the risk of violence underneath some small and silent practices (made by gestures, and words) within educational contexts, which can reasonably be considered as part of the general framework for corporal punishments (UN Committee on the Rights of the Child, 2006). The attention is, indeed, focused on those daily practices – connected with the main routines, such as lunchtime, playtime, and the practices related to personal hygiene – which have a specific educational value in terms of respect and recognition of the dignity of the child. The essay therefore reconsiders these typologies of smallest gestures from the wider perspective of violence against children (Hamby, Grych, 2013), in order to discuss the connections that exist between violence and education (Biffi, Macinai, 2020), where humiliation and denigration of the child is considered as part of an unacceptable punishment that demonstrates how thin the border between violence and education can be (Schermi, 2016). Finally, the paper will take stock of the path towards the elimination of all corporal punishment, with a specific focus on the role of teachers training in preventing and fighting violence against children, beginning from the sharing of a coherent and respectful educational style, between family and school.

**Keywords:** corporal punishment, education, Italy, family, school.

### Abstract

Il contributo intende esplorare il rischio della violenza sotteso alle *micro*-pratiche educative (fatte di piccoli e silenziosi gesti e parole) dalla prospettiva del *corporal punishment* (UN Committee on the Rights of the Child, 2006). L'attenzione è rivolta a quelle pratiche quotidiane – connesse con le *routines*, quali il pranzo, il gioco e l'igiene personale – che hanno uno specifico valore educativo nei termini del riconoscimento della dignità e del rispetto delle bambine e dei bambini. L'articolo guarda alle *micro*-pratiche pedagogiche

---

<sup>1</sup> Associate Professor in General and Social Pedagogy at the “Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education, University of Milano-Bicocca.

<sup>2</sup> PhD student in Education in the Contemporary Society at the “Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education, University of Milano-Bicocca.

<sup>3</sup> The present contribution has been designed by Elisabetta Biffi and agreed upon by both Authors. At the same time, paragraphs 2.2 and 3 can be attributed to Elisabetta Biffi, whereas paragraphs 1, 2 and 2.1 can be attributed to Chiara Carla Montà.

dalla più ampia finestra della violenza all'infanzia (Hamby, Grych, 2013), per discutere le connessioni esistenti tra violenza e educazione (Biffi, Macinai, 2020), dove l'umiliazione e la denigrazione del bambino e della bambina sono viste come componenti di una modalità punitiva inaccettabile, che dimostra quanto possa essere sottile il confine tra violenza e educazione (Schermi, 2016). Infine, il contributo analizza il percorso verso l'abolizione delle punizioni corporali, dedicando specifica attenzione alla formazione degli insegnanti per prevenire e combattere la violenza all'infanzia, che inizia condividendo uno stile educativo coerente e rispettoso tra scuola e famiglia.

**Parole chiave:** punizioni corporali, educazione, Italia, famiglia, scuola.

### 1. *Violence against children: the contemporary scenario*

In this paper, the word “violence” is used in a broad sense, in order to cover the different situations in which people are at risk of being physically and psychologically damaged (Hamby, Grych, 2013), in accordance with the definition provided by the World Health Organisation: «The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation» (Krug, Mercy, Dahlberg, Zwi, 2002, p. 5). This definition is also in line with *General Comment No. 13* of the Committee on the Rights of the Child: «For the purposes of the present general comment, “violence” is understood to mean “all forms of physical or mental violence, injury or abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment or exploitation, including sexual abuse” as listed in article 19, paragraph 1, of the Convention» (UN Committee on the Rights of the Child, 2011, par. 4).

It has to be noticed that, since the beginning of the twenty-first century, the interest and efforts in facing the violence against children phenomenon is considerably increasing. International conventions, national laws and several child protection strategies have been developed all around the world, with the definition of global strategies and movements which are hardly working in terms of prevention, sensibilization and coping<sup>4</sup>. Despite all these actions, in 2015, 1,7 billion children in the

---

<sup>4</sup> Amongst the initiatives, relevant are the partnerships: Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (<https://endcorporalpunishment.org/>) and End Violence Against Children (<https://www.end-violence.org/>). Amongst strategies we signal the framework offered by: INSPIRE: Seven strategies for Ending Violence Against Children ([https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/inspire/en/](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/inspire/en/); last

world have experienced forms of interpersonal violence during the past year (Know Violence in Childhood, 2017). These numbers include: 1,3 billion children that experienced corporal punishment at home; 261 million children in schooling age who experienced peer violence; 100.000 children victims of homicide; 18 million adolescents, aged 15-19 years, sexually abused; 55 million girls aged 15-19 who experimented physical violence. Despite these horrifying numbers, behind which faces, names, stories are hidden, these forms of violence struggle to emerge, they remain in the shade because often not perceived as violence; because data is missing; or data is difficult to collect and often is outdated so does not reflect the real situation.

The report *Know Violence in Childhood* (2017) reveals that children could experience violence during their whole growth span. During the pre-natal phase children pay the consequences of violence against their mothers; during early childhood they are exposed to the violence inflicted to their primary caregivers and other members of the family and can also be unawarely hurt during episodes of domestic violence. Between five and nine years of age, besides corporal punishment, children are exposed to peer violence and punishment in school. With pre-adolescence, the gender difference begins to become relevant: girls are often victims of sexual abuse, and boys are often involved in violence concerning the communities they are part of. There is no safe place either. Homes, institutions, school, online spaces, communities, public spaces, criminal organizations, are all spaces where several forms of violence can be experienced.

One of the reasons that remains at the back of this scenario is that violence does not only referred to the worst practices, which are mostly directed to the bodies of children: as the UN definition of corporal punishment underlined (UN Committee on the Rights of the Child, 2006), any behavior that causes physical or emotional or psychological suffering to the child is considered as violent. This definition, which is going to be analyzed in the next paragraph, gives reason to the need of considering as violent even those smallest practices which are based on humiliation and denigration of the child as a form of intervention which

---

access: 5.3.20), and the CoE Policy Guidelines on Integrated National Strategies for the Protection of Children from Violence (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046d3a0>; last access: 2.3.20).

can help the child him/herself in 'being educated'. For this reason, the connection between families and educational services/schools will be considered as fundamental, because it is in the connection between educational styles that the possibility to protect children from the invisible violence is underpinned.

## *2. Violence is not only visible. An extended vision of corporal punishment*

With the global panorama on violence against children in mind, it is crucial to introduce a reflection on a form of violence that children all over the world, with no distinction, experience and have experienced: namely, corporal punishment. The Committee on the Rights of the Child, which monitors the Convention on the Rights of the Child, defines corporal punishment as follows:

The Committee defines "corporal" or "physical" punishment as any punishment in which physical force is used and intended to cause some degree of pain or discomfort, however light. Most involves hitting ("smacking", "slapping", "spanking") children, with the hand or with an implement – a whip, stick, belt, shoe, wooden spoon, etc. But it can also involve, for example, kicking, shaking or throwing children, scratching, pinching, biting, pulling hair or boxing ears, forcing children to stay in uncomfortable positions, burning, scalding or forced ingestion (for example, washing children's mouths out with soap or forcing them to swallow hot spices). In the view of the Committee, corporal punishment is invariably degrading. In addition, there are other non-physical forms of punishment that are also cruel and degrading and thus incompatible with the Convention. These include, for example, punishment which belittles, humiliates, denigrates, scapegoats, threatens, scares or ridicules the child (2006, par. 11).

The Committee continues, stating that:

In the light of the traditional acceptance of violent and humiliating forms of punishment of children, a growing number of States have recognized that simply repealing authorization of corporal punishment and any existing defenses is not enough. In addition, explicit prohibition of corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment, in their civil or criminal legislation, is required in order to make it absolutely clear that it is as unlawful to hit or "smack" or "spank" a child as to do so to an adult, and that the criminal law on assault does apply equally to such violence, regardless of whether it is termed "discipline" or "reasonable correction" (ivi, par. 19).

The present scenario concerning corporal punishment sees: 58 States that have achieved prohibition in all settings, including home; 54 more States are committed to achieving a complete legal ban (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2019). For what concerns Europe: 32 of 47 Council of Europe Member States have now achieved full prohibition in all (Council of Europe, 2009). The Council of Europe Parliamentary Assembly, to this end, adopted a Recommendation calling Europe to become a *corporal punishment-free zone*. With regard to corporal punishment in schools, recent studies attested that it is lawful in some or all schools in 67 States, including 34 States with a policy against its use (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2019).

For what concerns Italy, it has to be specified that this Country is in an ambiguous position. On one side, the Italian Constitution prohibits any form of violence against all citizens:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese<sup>5</sup>.

Furthermore, in 1996, the Supreme Court judgment outlawed all violence in childrearing (Sezione VI Cassazione penale, 1996).

On the other side, Italy does not have a specific definition of violence against children and seems to lack specific and explicit legislation. For what concerns schools, violence has been unlawful since 1928 but prohibiting explicit legislation still has to be defined. In secondary school, the situation is quite ambiguous: the Decree of the President of the Republic of 29 May 1998 states that no student shall be subject to disciplinary sanctions without having first been invited to explain their reasons, though

---

<sup>5</sup>All citizens have equal social dignity and are equal before the Law, without distinction of sex, race, language, religion, political opinion, personal, and social, conditions. It is the duty of the Republic to remove those obstacles of an economic or social nature, which constrain the freedom, and equality of citizens, thereby impeding the full development of the human person and the effective participation of all workers in the political, economic, and social, organization of the Country (Senato della Repubblica Italiana, art. 3, Author's own translation).

without explicitly prohibiting corporal punishment. For what concerns home, there is no explicit ban, so the declaration of the Supreme Court has not been enacted into legislation yet (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2019).

Homes and schools should be safe spaces; spaces devoted to education and caring: anyway, as shown in the *Introduction*, data unfortunately disconfirms this idea. In Italy, the *Indagine nazionale sul maltrattamento sui bambini e degli adolescenti in Italia* (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, Cismai, Fondazione Terre des Hommes Italia, 2015) estimated that 47,7 minors on 1000 are being followed by social services. Of these, 91.272 are victims of maltreatment. Furthermore, there are profound differences amongst the regions, where the regions of the north and most of the ones of the centre are above national average in terms of prevention and protection, whereas the southern ones are below the average (Cesvi, 2019). Moreover, according to *La condizione delle bambine e delle ragazze nel mondo* (Terre des Hommes, 2017) there has been a preoccupying increase (+23%) of children victims of violent discipline. This, as it will be argued, because there is a profound connection between education and violence against children.

To summarize, corporal punishment, as the definitions above mentioned state, does not only include physical punishment, that leaves traces on the skin (and not only), but also includes punishment which belittles, humiliates, denigrates, scapegoats, threatens, scares or ridicules the child, so a form of punishment that is not visible. Furthermore, a central point in this definition, that will be depend in the contribution, is the concept of dignity. All violent methods of discipline, including corporal punishment, but also other cruel, inhumane, or degrading, treatment, are not coherent with the respect of the dignity of the child, contrary to what is stated in Article 28.2 of the UNCRC (UN Committee on the Rights of the Child, 2001, p. 679 (b)).

### 2.1. *If violence means education: the shadow of the "black pedagogy"*

The relation between violence and education has deep roots but has 'curiously' been addressed comprehensively only recently, thanks to the work of Katharina Rutschky (1977) reclaimed by Alice Miller (1980, It. transl. 1987), who coined the term «black pedagogy», fundamental to conceptualize the ensemble of practices where violence and education melt and are "*con-fused*". Rutschky deals with the pedagogy of two

centuries, reporting typical examples of violent education drawn from books on child-rearing. The forms, instruments, modalities in which 'educational violence' was experienced changed with the progression of years but even when the so-called «*sentiment de l'enfance*» (Ariès, 1960, *passim*) becomes more beneficial, 'enlightened' when thinking of how pedagogy in the seventeen and eighteen hundreds began to permeate the quotidian of society, children's concrete lived experiences continued being violent. With the passing of centuries, in fact, violence from tendentially being physical moved to forms of deprivation such as from a toy or food, to being sent into one's own bedroom, going to bed without supper till forms of emotional blackmailing became prevalent (Borruso, 2013). Nelson Mandela describes our days in the *Foreword* to the report on violence promoted by the World Health Organisation:

The twentieth century will be remembered as a century marked by violence. [...] Less visible, but even more widespread, is the legacy of day-to-day, individual suffering. [...] This suffering is a legacy that reproduces itself, as new generations learn from the violence of generations past, as victims learn from victimizers, and as the social conditions that nurture violence are allowed to continue (2002, p. ix).

Black pedagogy did not lose its destructive nature, to this end Maria Grazia Riva speaks of «the failure of the child's century» (2017, *passim*), referring to Ellen Key's work that outlined the specific attentions of the Nineteenth's century towards childhood, which flowed into fundamental conventions and declarations, but that have difficulty to concretely impact on the lives of children, where violence is more subtle (Demozzi, 2017).

Black pedagogy is quite hard to define, but it can be considered as the «systematic torture» (Peticari, 2015, *passim*) of children in the family, school, and society, but «hidden in plain sight» (UNICEF, 2014, *passim*) where education and violence become synonyms.

Certainly, in the first instance it may seem natural to recognize the use of violence as an educational method as unacceptable, but the border between education and violence is always ambiguous and thin (Biffi, 2017; Miller, 1980, It. transl. 1987; Riva, 1993). Violence is the shadow of education because it is perpetrated where care and protection relations should exist and it is the wound of education as the entire history of childhood (DeMause, 1974) is permeated with it (Biffi, Macinai, 2020).

## 2.2. *Violence and small educational gestures*

Having delineated the concept of black pedagogy, let us deepen how violence is present within quotidian gestures that characterize the educational relationship, taking punishment as an example or a lens to see what is less visible to the eyes of the most.

Alice Miller offers insight into the connection that exists between violence and education showing the centrality of respect and dignity. In *The Drama of Being a Child* (Miller, 1995), she actually underlines how the recognition of the child's dignity is the first step towards the construction of one's own self. A primary need of the child is to be considered and taken seriously right from the beginning for what he/she is, in each moment of growth. Humiliations, betrayal, derision, neglect are all forms of quotidian mistreatment and they injure the integrity and dignity of the child, even though their consequences may not be visible right away. These practices in fact teach the child that they deserved punishment and mistreatment and that it is the fruit of love towards them. Often enough, although not deterministically, these children, once adults, will be violent themselves as they have learnt that violence is part of the daily educational relationship.

Education is characterized by conditioning and micro-conditioning of the child in the quotidian of life to shape the child how the adult would like him/her to be/act, often unwarily. Education of the quotidian, in this sense, is characterized by the absence of thought or by a distorted thought and by the absence of empathy towards the other, towards the child who is unable to rebel and find help. The subtle manipulation of the child, of the 'powerless', provokes a transaction with, what Donald Winnicott called, the «true Self» (2018, [1960], *passim*), which should flourish in order to find an 'equilibrium' with oneself and the others. Violence causes a separation from the self, which makes one unable to empathize with the other.

Educational services and schools are not, in fact, mere places of learning, but 'life contexts', in which children can experiment themselves in a social and collective dimension, being in relationship with adults and peers. When educational practices in the family are marked by violence, or by non-recognition, these contexts are the only other occasions for those children to experiment the recognition of their dignity and of their legitimate pretense of respect by adults. If denigration (considered as violence) characterizes the smallest educational gestures both in the family and in the school, the risk is to reinforce the bond between edu-

cation and violence and the idea of a self not worthy of respect, with a consequent impact on the relationships that will be created.

For what concerns school, Italian policy documents recognize the need to create a respecting culture and nurturing environment (MIUR, 2016), but systematic actions, child protection policies, continuous training both at an information sharing and procedural level and on the emotional competences level are strongly needed. As mentioned elsewhere (Biffi, 2020) in a recent essay on verbal violence, where it is analyzed under the label of corporal punishment, it is mentioned that all too often violence is not even recognized in the school, similarly to what happens in the family. Humiliating and disrespectful words in fact characterize educational practices, nurturing a violent relationship.

In this kind of a relationship, the child will have difficulty to find her/himself in the words of the adult, mining the construction of the child's self. The child will in fact learn he/she is not worthy of respect and caring words. So, it is all these small gestures which mirror the way adults look so consider children that risk to be violent. We mean explicit verbal expressions that convey an image of incapacity or inadequacy ("you are not able to", "you don't get anything right", and so on), and gestures that are not caring ones. To this end, for example, we can think of the routine of going to the bathroom in kindergarten, a moment of great intimacy, of taking care of the body of the child. Hurried and distracted gestures that accompany this moment, helping or not the child to get dressed again, dedicating or not the necessary time and privacy, risk to transmit – or reinforce – the idea that the body of the child is not that important and that it can be dealt without much care, that its needs have to fit with the time of the other ("you'll go to the bathroom when its time"). The Author is conscious of the complexity of school life and of the difficulty connected to managing time and resources, that all too often are inadequate, but at the same time it is in those small gestures that education takes form, it is in these small gestures that respect towards the self and the other and the idea that one has value are built. There is a fundamental pedagogical meaning in the adult who patiently waits outside the bathroom for the child to finish, in the thoughtfulness of a teacher who asks: "Would you like me to help you?" May I?" and that waits for the answer before touching the body of the child. It is the meaning of the recognition of the limit of the body of the other, that must always be respected.

All this is particularly visible in the punishment practices. History of education (Ariès, 1968; Cambi, 2000; DeMause, 1974) underlines how

punishment has always been considered as an educational means. The history of pedagogy outlines, according to Mario Schermi (2016), two main ways of conceptualizing punishment:

1. Punishment as a means to generate thought in who is being punished in order to restore the broken relation;
2. Punishment as detrimental to the meaning of education itself: punishment, in fact, forces itself into the educational relationship where it limits freedom, the will, the possibilities of the other, puts the other in a condition of sufferance and of extreme vulnerability, especially when the other is a child.

The adult, parent or teacher, is called to promote and orient the growth of the subject, to exercise the educational functions of control and regulation, limiting liberty of the child, although these functions appear to be in crises now a days (Recalcati, 2013, 2014). The adult, with his/her authority (Miller, 1980, It. transl. 1987), and power (Rosini, 2015), forces him/her self into the educational relationship through punishment. In fact, studies on black pedagogy have underlined the ambiguity in the use of power that risks to become a form of educational abuse (Riva, 1993). Punishment, in this sense, appears to be on the border between education and violence and this border becomes more visible proportionally to the force of the entry into the relationship the adult exerts (Schermi, 2016).

In school and in educational services the issue of punishment sees a gap between what is theoretically assumed as valid (as far as establishing the non-usefulness of punishment itself) and the daily practice, which sees punishment not only as necessary but also as necessary.

Punishment can be conveyed thorough augmenting the workload and/or removing pleasurable moments (such as break time and, often, physical education). In addition, in these choices there are many implicit messages that are transmitted: work is a punishment, break is not a right or necessity but a privilege, skipping physical education is not a big deal. The *how* of the punishment is another critical element: how much of the meaning has been understood by the children? What value do they give to this choice?

School and educational services become contexts in which children should always experience respectful with adults. Relations that are careful to not be violent. This is always important, but especially for those children that, instead, are used to other educational stiles within the home. And punishment, even when explicitly corporal, are still widespread in our country. In order to get a deeper comprehension of the

use of corporal punishment as an educational method on the border between violence and education, it is of interest to recall the results of a national research called *I metodi educativi e il ricorso a punizioni fisiche. Vissuto e opinioni di genitori e figli*, by Save the Children Italy, within the European Project “Educate, do not punish” of the European Commission within the community action “Daphne III”. The study was commissioned to Ipsos in 2012 and concerns the relation between parents and children, educational methods and the use of corporal punishment such as slapping.

For what concerns slapping, it resulted that less than 5% of parents use slapping as a daily practice. Despite this, over 50% uses slapping in particular cases, and parents who use slapping more frequently can be added to this percentage. This implies that it is the majority of parents that slaps for educational reasons, so slapping isn’t considered as a form of violence but as an educational method. Only one quarter of the total number of parents and only one fifth of parents with children aged between six and ten declare they refuse to use this kind of punishment. These numbers need to be read keeping in mind the difficulty the parents in the study express in pursuing their role and their need for professional help and advice on parenting.

This research shows how violence is part of Italian daily educational practices in the family, also highlighting how corporal punishment is not recognized as a form of violence: it is basically invisible. Anyway, on the other side, the study intercepts the loneliness of parents in exercising their role.

### *3. The child protection path: tacking stock of the situation*

Hence, the reflection conducted so far leads to the need for an educational pact between schools and families, also in the following terms. The United Nations Convention on the Rights of the Child (1989) represents a milestone in the child protection system. It brought a real cultural change: children, like adults, are considered as active subjects of their own rights and entitled to specific protection in the name of their best interest (art. 3). This legally binding document establishes that violence against children is not acceptable and illegitimate. The Committee on the Rights of the Child called for the 23<sup>rd</sup> session of the Days of General Discussion in 2001. Here it was underlined that all violent methods of discipline, such as corporal punishment or other degrading, humiliating

and cruel practices are not coherent with the respect of the dignity of the child (CRC, art. 28.2). The new vision of the status and dignity of children represented by the concept of child rights provided the context in which to define violence. In that context even the argument that corporal punishment could have a «beneficial effect» (UN Committee on the Rights of the Child, 2001, p. 6) became questionable. The discussion resulted into the individuation of the Independent Expert for the Secretary-General Study on Violence against Children, Paulo Sergio Pinheiro who presented his final report to the UN General Assembly in 2016 (A/61/299). Here he claims that: «If we really want to build a world free from fear and violence, it is high time to accept that clearly prohibiting violent punishment of children, by their parents and other carers and teachers, and by the State – is an essential foundation stone» (Pinheiro, 2016, p. 7). In this document, it is also underlined how: «violence against children takes a variety of forms and is influenced by a wide range of factors, from the personal characteristics of the victim and perpetrator to their cultural and physical environments» (UN General Assembly, Rights of the Child: note/by the Secretary-General, 29 August 2006, A/61/299). Being free from any form of violence is a legitimate right of the child: this is what the recent General Comment No. 8 (UN Committee on the Rights of the Child, 2006) stated as well.

The strategy promoted by the United Nations is carried out with the networks OHCHR, UNICEF and WHO, and with the collaboration of ONGs that work on protecting childhood and promoting its rights. *INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence Against Children* (World Health Organisation, 2016) is one of the main outputs of this partnership. The strategy aims at helping States and communities intensify their work in facing violence against children. It is a strategy that needs to be understood globally and multisectoral in order to benefit from the synergies between one sector and another. Here education is considered as a pillar. To be able to access schooling, to develop social and emotional competences, to be able to be in safe and educational context are at the base of protection. Within the battle to combat violence against children, the recent document, published in November 2016 by The International NGO Council on Violence Against Children, *10 Years on: Global Progress & Delay in Ending Violence Against Children – the Rhetoric & the Reality*, can be read and understood. The report underlines the measures that have been taken within the mentioned battle and the important achieved results: for example the number of States that have adopted the full ban against corporal punishment, in terms of an explicit

normative ban of violence in all contexts, including the home and the school, have tripled since the first publication of the first study of the United Nations, yet an estimated one billion children still experience physical violence in the home on a regular basis (International NGO Council on Violence Against Children, 2016, p. 4).

A further milestone in the path of eliminating violence against children is offered by the UN 2030 Agenda for Sustainable Development, where we can find, amongst its 17 sustainable development goals, the goal 16.2, which states: «End abuse, exploitation, trafficking and all forms of violence against and torture of children, that remarks the international efforts in facing violence against children» (United Nations General Assembly, 2015). Once again, education and protection are strictly connected, and they are fundamental for humanity to be able to flourish in a manner that respects the human dignity of all.

As already said, violence is a pedagogical issue, so protection is too. Violence is enacted within educational relationships, educational contexts and caring ones, namely the school and the family. Moreover, the use of violence is considered as a legitimate educational practice. Approaches to preventing violence should be guided by the human dignity of the child rather than merely focusing on violence (UN Committee on the Rights of the Child, 2001, par. 697). Moreover, the Committee on the Rights of the Child suggests an alternative vision of the school and the family that respects the rights and dignity of all members, including children, parents and teachers. In this way mutually respectful and safe relations are promoted, rather than punitive actions. (UN Committee on the Rights of the Child, 2001, par. 702).

In this sense, it is crucial to create “educational alliances” between families and the school, in order to prevent and fight the risk of reiterating violent practices in these contexts, which end up reinforcing each other. Whereas alliances who put dignity at the center can promote a culture of respect amongst generations. First of all, the premises of the alliance are fundamental: relationships need to be constant and not only present during crises or difficult periods. Then, values such as respect are crucial to nurturing the alliance of co-responsibility. In order to really understand points of views and provide reciprocal sustain schools and families need to physically meet and work together. For instance, schools can offer educational support to families on issues concerning the growth of their children; families and school can exchange information on family issues and on the progress of children; have parents participate in classes and activities and have parents be part of the decisions concerning their

children. In this way, schools and families will get to know each other, count on each other and learn from each other. Schools, where professionals of education work, specifically, can be a role model for parents in the daily activities they carry out, in the words they use with the students.

In order to do so, training both for parents and teachers is crucial. Not only in terms of information and knowledge sharing but in terms of developing emotional competences that allow teachers to recognize the meanings of their actions. Violence, as Riva discussed clearly, is such when it becomes educational abuse, so when the adult uses her/his own power to deny the possibility to be of the other, to bend the other's will. Clearly, as already mentioned, we are far from wanting to deny the authority of the adult, nor to fail to recognize the power imbalance in the relation between adult and child. On the contrary, it is only by recognizing this, and by being capable of give meaning to that disparity, that it will be possible for the adult to use her/his authority, with respect of the dignity of the other, and that will help the child to learn the responsibility that is behind that power.

### References

- Ariès P. (1960): *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. Paris: Plon.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, Cismai, Fondazione Terre des Hommes Italia (2015): *Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia* (retrieved from <https://terredeshommes.it/download/Indagine-Maltrattamento-bambini-TDH-Cismai-Garante.pdf>; last access: 6.3.20).
- Biffi E. (2017): Protecting minors against violence: From strategy to practice – Tutelare i minori contro la violenza: dalle strategie alle pratiche. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 47-64.
- Biffi E., Macinai E. (2020): *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento ai minorenni* (retrieved from [http://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/454](http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/454); last access: 6.3.20).
- 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, pp. 80-99.
- Cambi F. (2000): *Storia della pedagogia*. Roma: Laterza.
- Cesvi (2019): *Indice regionale sul maltrattamento all'infanzia in Italia* (retrieved from <https://www.cesvi.org/approfondimenti/indice-regionale-sul-maltrattamento-allinfanzia-italia/>; last access: 2.3.20).
- Council of Europe (2009): Council of Europe Portal (retrieved from <https://www.coe.int/it/web/portal>; last access: 2.3.2020).

- DeMause L. (1974): *The History of Childhood*. New York: Harper and Row.
- Demozzi S. (2017): The “subtle violence”. Adultized children and educational challenges La “violenza sottile”. *Infanzia adultizzata e sfide pedagogiche. Education Sciences & Society*, 1, pp. 65-76.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2019): Countdown to universal prohibition (retrieved from <https://endcorporal-punishment.org/countdown/>; last access: 12.3.20).
- Hamby S., Grych J. (2013): *The Web of Violence: Exploring Connections among Different Forms of Interpersonal Violence and Abuse*. New York, London: Springer Dordrecht Heidelberg.
- International NGO Council on Violence Against Children (2016): *10 Years On: Global Progress & Delay in Ending Violence Against Children – The Rhetoric & The Reality* (retrieved from [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/10258/pdf/int\\_ngo\\_council\\_vac\\_report2016.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/10258/pdf/int_ngo_council_vac_report2016.pdf); last access: 5.3.20).
- Know Violence in Childhood (2017): *Ending Violence in Childhood. Global Report 2017*. New Delhi: Know Violence in Childhood Publ.
- Krug E.G., Mercy J.A., Dahlberg L.L., Zwi A.B. (2002): *The World Report on Violence and Health* (retrieved from [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615\\_eng.pdf;jsessionid=2F9F6BB450AF91E897BD80F5AC6B9B20?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=2F9F6BB450AF91E897BD80F5AC6B9B20?sequence=1); last access: 6.3.20).
- Mandela N. (2002): *Forward*. In E.G. Krug, J.A. Mercy, L.L. Dahlberg, A.B. Zwi (eds.): *The World Report on Violence and Health*, cit., p. ix (retrieved from [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615\\_eng.pdf;jsessionid=2F9F6BB450AF91E897BD80F5AC6B9B20?sequence=;](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=2F9F6BB450AF91E897BD80F5AC6B9B20?sequence=;) last access: 6.3.20).
- Miller A. (1979): *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. It. Transl. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.
- Miller A. (1995): *The Drama of Being a Child*. London: Virago.
- Perticari P. (2015): *Introduzione alla pedagogia nera*. In Id. (a cura di): *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano-Udine: Mimesis, p. 53.
- Pinheiro P.S. (2016): Contributions from Experts. In *10 YEARS ON: GLOBAL PROGRESS & DELAY IN ENDING VIOLENCE AGAINST CHILDREN – THE RHETORIC & THE REALITY*, p. 7 (retrieved from [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/10258/pdf/int\\_ngo\\_council\\_vac\\_report2016.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/10258/pdf/int_ngo_council_vac_report2016.pdf); last access: 6.3.20).
- Recalcati M. (2013): *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2014): *Il complesso di Telemaco: genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Feltrinelli Editore.
- Riva M.G. (1993): *L'abuso educativo*. Milano: Unicopli.
- Riva M.G. (2017): What can not be said: The failure of the ‘child’s century’. Ciò che non può essere detto: il fallimento del ‘secolo del bambino’. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 23-36.

- Rossini V. (2015): *Educazione e potere: Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rutschky K. (1977): *Schwarze Pädagogik*. Frankfurt/M., Wien, Berlin: Ullstein Verlag.
- Schermi M. (2016): *Educare e punire. L'esperienza educativa nella difficile impresa di liberare e contenere*. Molfetta (BA): Edizioni La Meridiana.
- Sezione VI Cassazione penale (1996): *Sentenza n. 4904 del 18/03/1996 Ud. (dep. 16/05/1996), Cambria (Rv. 205033; retrieved from file:///Users/chia-  
ra/Downloads/GIURISPRUDENZA\_ART\_571\_CP (2).pdf; last access: 10.3.20).*
- Terre des Hommes (2017): *La condizione delle bambine e delle ragazze nel mondo* (retrieved from [https://terredeshommes.it/indifesa/InDifesaDossier\\_2017.pdf](https://terredeshommes.it/indifesa/InDifesaDossier_2017.pdf); last access: 6.3.20).
- UN Committee on the Rights of the Child (2006): *General Comment No.8 – The Right of the child to Protection from Corporal Punishment and Other Cruel or Degrading Forms of Punishment (arts. 19; 28, par. 2; and 37, inter alia)*.
- UN Committee on the Rights of the Child (2001): *Recommendations of the Discussion on “Violence against Children, within the Family and in Schools”. 28th session, CRC/C/111*.
- UN Committee on the Rights of the Child (2011): *General comment No. 13 – The Right of the Child to Freedom from all Forms of Violence*.
- UN General Assembly (1989): *Convention on the Rights of the Child. United Nations, Treaty Series, 1577(3)* (retrieved from <https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>; last access: 6.3.20).
- UNICEF (2014): *Hidden in Plain Sight: A statistical Analysis of Violence against Children*.
- United Nations General Assembly (2015): *Transforming our World: the 2030 – Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1*. (<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199560103.003.0005>; last access: 5.3.20).
- Winnicott D.W. (2018): *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development [1960]*. London: Routledge.
- World Health Organisation (2016): *INSPIRE Seven Strategies for Ending Violence Against Children* (retrieved from <https://www.who.int/publications-detail/inspire-seven-strategies-for-ending-violence-against-children>; last access: 5.3.20).

## **Punire, castigare, obbedire. Una lettura antropologica delle pratiche educative violente**

*Marinella Muscarà<sup>1</sup>, Alessandro Romano<sup>2</sup>*

### **Abstract**

Il contributo propone una riflessione sulle pratiche educative improntate sulla violenza attraverso un'ibridazione disciplinare in prospettiva antropologica. In particolare, si suggerisce di ricorrere al concetto socio-antropologico di "violenza strutturale" per sostenere che l'impiego delle punizioni e della violenza nella relazione educativa, tanto nell'ambiente familiare quanto in quello scolastico, sia da attribuire non solo al singolo reo ma anche all'organizzazione sociale che ne è corresponsabile. Emerge la necessità di un'attenta analisi e riflessione sulle ragioni culturali alla base dei fatti di violenza educativa, al fine di progettare efficaci interventi formativi finalizzati allo sviluppo della persona e della società.

**Parole chiave:** punizioni corporali, transdisciplinarietà, violenza strutturale, responsabilità sociale, azione educativa.

### **Abstract**

This paper is a reflection through a disciplinary hybridization offered by the anthropological perspective on the educational practices based on violence. In particular, the use of the socio-anthropological concept of "structural violence" is suggested, in order to claim that the use of punishment and violence in educational relationship, taking shape both in the family and in the school environment, is attributable not only to individual but also to social organization jointly responsible. In order to design effective educational interventions, and to develop the person, and society, the need for careful analysis and reflection on the cultural reasons underlying the educational violence therefore emerges.

**Keywords:** corporal punishment, transdisciplinarietà, structural violence, social responsibility, educational action.

---

<sup>1</sup>Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Enna "Kore".

<sup>2</sup>Dottorando di Ricerca in Inclusione sociale nei contesti multiculturali presso l'Università degli Studi di Enna "Kore". I paragrafi 1 e 4 del presente contributo sono opera di Marinella Muscarà; i paragrafi 2 e 3 di Alessandro Romano.

*Prologo*

La tradizione pedagogica, non diversamente da quella psicologica, con riferimento alla storia degli studi sulle teorie e pratiche educative e sulle implicazioni di natura comportamentale, è stata protagonista di articolati dibattiti, animose invettive, fortunate riflessioni che, condivisi da coloro che scrivono, hanno denunciato e condannato il ricorso alla violenza come mezzo educativo (Borruso, 2013; Olivieri, 1990). Rigore e disciplina, adottati come necessari per la crescita di un individuo civile e ben istruito, hanno celato per lungo tempo una complessa fenomenologia della violenza e dell'umiliazione, ben radicata anche nel cuore della 'civilissima' Europa, che è stata opportunamente svelata nella seconda metà del secolo scorso dalla studiosa tedesca di Scienze sociali Katharina Rutschky, con la pubblicazione nel 1977 del volume *Schwarze Pädagogik* e in anni più recenti in Italia studiata e analizzata da Paolo Peticari (2016, 2018).

La pedagogia nera implica una visione olistica della società, ove la persona è un semplice ingranaggio asservito ad un'ideologia, in cui non è concesso spazio alcuno alla specificità dell'individuo. Oggi come in passato la pedagogia nera esiste, allorché l'adulto esercita un potere assoluto e trincia sentenze a dritta ed a manca sul bene e sul male. Si atteggia ad autorità suprema ed a paladino della legge. Il suo intento, lungi dal voler nuocere al fanciullo, è anzi quello di salvarlo (Pourtois, Barras, in Pati, a cura di, 2003, p. 555).

Le insidie della *Schwarze Pädagogik*, sovvertendo le logiche educative che pongono al centro della riflessione e dell'azione pedagogica gli spazi e i bisogni educativi del fanciullo, coinvolgono quest'ultimo in quella che Paolo Peticari ha definito la «catena invisibile del male» (2018, *passim*), cioè quell'insieme inevitabile di fattori intervenienti, scaturiti a seguito della violenza esperita dal minore, che si riverberano sullo sviluppo psicologico e sociale dell'individuo. Come ha osservato di recente Mirca Benetton,

Lo spettro di violenza sui bambini oggi è diverso dal passato, rispetto cioè agli infanticidi, all'abbandono, alla denutrizione che troviamo, ad esempio, nel 1800; si sono ridotti certamente gli interventi punitivi sui bambini secondo quanto evidenzia la "pedagogia nera", che ritiene il bambino un soggetto da educare il prima possibile rendendolo docile e ubbidiente e supporta in tal modo "l'educazione con la verga" da parte dei genitori (2019, p. 252).

Secondo De Stefani, le punizioni corporali sono intese come «misure implicanti un certo ammontare di forza fisica applicate su un bambino o adolescente dai genitori o da altre persone incaricate di funzioni *lato sensu* educative a scopo appunto educativo o per imporre disciplina» (2012, p. 68). Esse prendono forma, in modo eterogeneo, nel *continuum* spaziale della nostra società moderna e civile, globale e multiculturale, trovando ancora spazio con disarmante evidenza nelle numerose pagine di cronaca e chiamando le discipline pedagogiche a esercitare un'azione costante di vigilanza. Il ricorso alle pratiche punitive a fini educativi, che oggi appare sempre più ridotto, non deve però trarre in inganno: ridurre non vuol dire, infatti, eliminare; non significa espungere definitivamente l'intervento violento dalla logica della disciplina; non indica, infine, una vera e cosciente risoluzione della questione relativa alle punizioni corporali. L'attuale situazione, osserva al riguardo Elisabetta Biffi,

presenta uno scenario in cui: 58 Stati hanno raggiunto il divieto di punizione corporale in tutti gli ambienti, compresa la casa; 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, è lecito in alcune o in tutte le scuole in 67 Stati (Global Initiative to end All Corporal Punishment, 2019) (2019, p. 25).

Non appare superfluo ricordare che, all'indomani del II Conflitto mondiale, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva e promulga, come atto politico di risposta agli orrori della guerra e alle violazioni della dignità umana, la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (D.U.D.U.). In essa particolare attenzione è rivolta all'infanzia, come condizione che necessita di specifiche azioni di salvaguardia e protezione. Com'è noto, il documento si compone di 30 articoli/principi che presentano, – ribadisce l'art. 5 della Dichiarazione di Vienna (United Nations, 1993) adottata dalla Conferenza mondiale sui diritti umani del 1993 – caratteristiche di: *universalità*, in quanto appartengono ad ogni essere umano senza distinzione di razza, di colore di pelle, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita, o di altra condizione; *inviolabilità*, in quanto nessuno ne può essere privato; *indisponibilità*, in quanto nessuno può rinunciarvi neppure volontariamente; *indivisibilità*, in quanto sussiste un'interdipendenza tra tutti i diritti umani, secondo cui non può esservi pieno godimento di un diritto fondamentale se vi è

contestuale violazione di un altro. Per tali caratteristiche, la D.U.D.U. ha dato origine a efficaci strategie sovranazionali volte a garantire il rispetto di ogni donna e di ogni uomo, pur al variare di *ethos* ed *etnos*. Segnatamente in riferimento alla condizione del minore, la D.U.D.U. prevede, all'art. 25, che «La maternità e l'infanzia hanno diritto a speciali cure ed assistenza. Tutti i bambini, nati nel matrimonio o fuori di esso, devono godere della stessa protezione sociale» (United Nations, 1948, art. 25), intendendo per quest'ultima il diritto ad azioni specifiche che riducano i fenomeni di rischio, connessi dunque anche alle dinamiche di violenza che possono manifestarsi nel corso della vita di un bambino.

Poco più di quarant'anni dopo l'emanazione della D.U.D.U., nel 1989 la stessa Agenzia ONU approva la *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia*, sottolineando la necessità di «assicurare al fanciullo la protezione e le cure necessarie al suo benessere» (United Nations, 1989, art. 3). Al riguardo, l'art. 19 della Convenzione sancisce:

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 (ivi, art. 19).

A fronte della dimensione sovranazionale e universalistica dei diritti sopra richiamati, nonostante la ratifica delle Dichiarazioni e delle Convenzioni, si osserva a tutt'oggi in misura assai diffusa una certa discontinuità tra le indicazioni internazionali e le strategie attuative che prendono forma a livello locale. Infatti, non sorprende che all'interno dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile sia stata ribadita la necessità di contrastare tutte le forme di violenza nei confronti dei bambini. La Risoluzione 70/1 *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 25 settembre 2015 e costituita da 17 obiettivi,

è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità. Essa persegue inoltre il rafforzamento della pace universale in una maggiore libertà. Riconosciamo che sradicare la povertà in tutte le sue forme e dimensioni, inclusa la povertà estrema, è la più grande sfida globale ed un requisito indispensabile per lo sviluppo sostenibile (United Nations, 2015, p. 1).

All'interno di questa cornice di senso, si rende necessario «Porre fine all'abuso, allo sfruttamento, al traffico di bambini e a tutte le forme di violenza e tortura nei loro confronti» (ivi, p. 25). L'intervento pedagogico è così invocato dall'Agenda 2030 in quanto la «scienza dell'educazione e della formazione, assume la *governance* del cambiamento nella sua poliedricità, come un ampio campo di esperienza e processi su cui riflettere in modo progettuale» (Vischi, 2018, p. 163). L'azione riflessiva pedagogica, in ottica trasformativa può rendere possibile il conseguimento dei *goals* dell'Agenda 2030, attraverso il perseguimento di un'adeguata qualità dell'educazione che deve essere universalmente garantita, cioè coerente con il principio stesso di *educabilità* (Grange, 2018). Appare corretto ritenere dunque, con le parole di Teresa Grange, che

Il ricorso a modelli pedagogici che evidenziano il carattere necessario del nesso tra qualità dell'educazione e postulato di educabilità previene così ogni deriva autoreferenziale di reificazione della qualità, attenua la probabilità di compiere generalizzazioni improprie di obiettivi localmente raggiunti, riduce il rischio di accreditare o trasferire acriticamente repertori di "buone prassi" decontestualizzate e, nel valorizzare la categoria della scelta, promuove responsabilità (ivi, p. 24).

Volgendo lo sguardo alla situazione dell'Italia che, è bene ricordare, ha ratificato la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza il 27 maggio 1991 con la legge n. 176, il Comitato sui Diritti dell'Infanzia, in occasione della pubblicazione delle recenti *Osservazioni conclusive 2019 al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia*, ha richiamato l'importanza dell'obiettivo 16.2 dell'Agenda 2030, all'interno della sezione «*III. Main areas of concern and recommendations*». Segnatamente, in essa si legge:

20. Taking note of target 16.2 of the Sustainable Development Goals, the Committee, with reference to its general comment No. 8 (2006) on the right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment, reiterates its previous recommendations (CRC/C/ITA/CO/3-4, para. 35) and urges the State party to: (a) Explicitly prohibit corporal punishment, however light, by law in all settings; (b) Raise awareness among parents and the general public on the harmful effects of corporal punishment for the well-being of children; (c) Promote alternative positive, non-violent and participatory forms of child-rearing and discipline (United Nations, 2019, p. 6).

Ribadendo le raccomandazioni sul diritto del minore alla protezione dalla violenza, è evidente che il Comitato sui Diritti dell'Infanzia intende agire quantomeno su due livelli della responsabilità sociale: quella giuridica e quella pedagogica. Seguire le linee vettoriali del pensiero soggiacente alle *Osservazioni* significa, innanzitutto, costruire e riconoscere un sistema normativo che sia, esso stesso, garante del diritto alla non-violenza e che sia capace di esprimere la propria efficacia, non solo sul fronte sanzionatorio ma anche su quello preventivo. In secondo luogo, agire sul piano della responsabilità pedagogica significa rivendicare a gran voce l'aspetto pratico della dimensione educativa che, sottraendo al gioco vizioso dell'esercizio intellettualistico la teoria pedagogica, conferisce a quest'ultima quella capacità di interferire con progettualità e responsabilità sul terreno scosceso dell'educazione. Vuol dire adottare, in ambito pedagogico, con le parole di Giuseppe Elia,

una prospettiva pratica sull'educazione come *azione da compiere*, che si svolge all'interno di diversi ambiti, dai più tradizionali ai più innovativi e che si impone in senso per così dire gerundivo: azione che *deve essere compiuta* ma anche *azione inevitabile* che, se non viene posta come oggetto di attenzione non per questo non viene compiuta (2016, p. 71).

Ciò esige una lettura non superficiale; al contrario, è necessaria una «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» (Biffi, 2019, p. 27).

Il valore delle *Osservazioni*, infine, risiede anche nella dimensione dichiarativa del documento, cioè nella capacità di evidenziare come la situazione, in Italia, presenti ancora tratti di omogeneità territoriale, in relazione agli episodi di violenza ai danni dei minori, tanto in ambiente familiare quanto in quello scolastico. A tutt'oggi la persistenza di prassi educative improntate sulla violenza fisica, moralmente disapprovate sebbene socialmente tollerate in modo sottaciuto, sembra rivelarsi una caratteristica di un processo di inculturazione di modelli e pratiche della cura del bambino che può trovare spiegazione, ad esempio, se si è disposti a realizzare una 'ibridazione di sguardi' tra prospettiva pedagogica e orientamento antropologico.

### 1. *La cultura della violenza e della punizione*

Il fatto che il concetto di “cultura” costituisca uno dei costrutti teorici più complessi e articolati della storia dell’umanità, a cui gli intellettuali delle più svariate tradizioni disciplinari hanno desiderato rivolgere progetti conoscitivi differenti al variare delle categorie crono-topologiche, sembra già sufficiente a confermare l’ambiguità di tale nozione, che è ben spiegata da uno dei più autorevoli antropologi e sostenitore della prospettiva semiotica della cultura in Italia, Antonino Buttitta:

Il concetto di cultura occupa uno spazio tanto vago da rendere quasi impossibile la delimitazione dei suoi confini. Il significato del termine e dei suoi equivalenti, da nazione a nazione, da gruppo a gruppo, da individuo a individuo, e perfino da momento a momento nei comportamenti verbali dello stesso individuo, oscilla in un arco semantico che va dalla indicazione solo di particolarissimi prodotti dell’intelletto, ritenuti qualitativamente pregevoli, alla denotazione dell’intera realtà umana (1996, p. 15).

Al di là di ogni forma di particolarismo o universalismo connessa al significato strutturale del concetto di cultura, è oramai consuetudine ritenere la nota formulazione proposta da Edward Burnett Tylor<sup>3</sup> un utile strumento ermeneutico, da cui partire per giungere alla comprensione delle dinamiche sociali e dei processi antropopoietici che hanno luogo all’interno delle comunità umane. Lungi dal voler reificare prospettive evolucioniste che ritenevano di potere efficacemente classificare le società procedendo da forme semplici a forme sempre più complesse di civiltà, il concetto antropologico di cultura enunciato in *Primitive culture* potrebbe funzionare agevolmente per interrogarsi sulle ragioni soggiacenti alle pratiche punitive e di violenza, provando così a fornire alcune spiegazioni. Come ha bene notato Silvana Miceli,

L’aspetto più interessante del nuovo concetto tyloriano di cultura [...] consiste per un verso nella nuova capacità di comprensione del termine, che definisce oramai tutti i comportamenti umano-sociali, e non più soltanto quei settori intellettuali-spirituali che prima comprendeva per eccellenza, e per altro verso nella inestricabile connessione che vi risulta contemporaneamente sottolineata

---

<sup>3</sup>Tylor definisce la cultura «that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society» (1871, p. 1).

tra forme di vita sociale e forme di cultura, sicché la diversità dei fatti di cultura veniva infine ricondotta alla diversità dei contesti di vita sociale all'interno dei quali essi trovavano la loro più normale e prevedibile collocazione (2005, p. 50).

Se è vero che l'agire umano è sempre culturale, perché ciascun uomo è modellato e 'de-formato' dalle capacità e abilità che acquisisce sperimentando – innanzitutto ma non esclusivamente – i propri contesti di vita sociale, in quanto membro di un gruppo, è plausibile ritenere che le ragioni fondanti le pratiche educative caratterizzate da un certo grado di violenza siano da ricercare proprio all'interno di quella che Tylor definisce "cultura". In particolare, tali pratiche educative, quando non sono veementemente condannate ma moderatamente tollerate o accettate come funzionali all'acquisizione di comportamenti conformi alla norma (in famiglia), e per il raggiungimento di un adeguato livello di competenze (a scuola), sembrano poter essere ricondotte alla questione della "morale"<sup>4</sup>, che si esplica nelle opposizioni dicotomiche *buono-cattivo*, *giusto-sbagliato*, *corretto-scorretto*, *normale-anormale*.

Dal momento che il pericolo di fraintendimento a questo punto si rende particolarmente elevato, è bene precisare che non si intende cedere a un relativismo culturale che neghi ogni giudizio valoriale, né si intende affatto legittimare comportamenti violenti nei confronti dei minori o di qualsiasi altro individuo. Al contrario, il tentativo è quello di considerare criticamente gli strumenti teoretici utilizzati per l'analisi dei fatti educativi, di reclamare la loro utilità come arnesi pedagogici in questo tempo e in questo luogo e di decostruire lo sguardo pedagogico mostrandone la determinatezza culturale. Converrà, al riguardo, ricordare le parole dell'antropologa americana Ruth Benedict, in ordine alla dinamica morale del normale-anormale:

No one civilization can possibly utilize in its mores the whole potential range of human behavior. Just as there are great numbers of possible phonetic articulations, and the possibility of language depends on a selection and standardization of a few of these in order that speech communication may be possible at all, so the possibility of organized behavior of every sort, from the fashions of local dress and houses to the dicta of a people's ethics and religion, depends upon a similar selection among the possible behavior traits. [...]. Every society, beginning with some slight inclination in one direction or

---

<sup>4</sup>Si noti che la morale ("*morals*") è inclusa nel concetto tyloriano di "cultura", come nella precedente nota.

another, carries its preference farther and farther, integrating itself more and more completely upon its chosen basis, and discarding those type of behavior that are uncongenial. Most of those organizations of personality that seem to us most uncontroversibly abnormal have been used by different civilizations in the very foundations of their institutional life. Conversely the most valued traits of our normal individuals have been looked on in differently organized cultures as aberrant. Normality, in short, within a very wide range, is culturally defined. It is primarily a term for the socially elaborated segment of human behavior in any culture; and abnormality, a term for the segment that particular civilization does not use. The very eyes with which we see the problem are conditioned by the long traditional habits of our own society. [...] We recognize that morality differs in every society, and is a convenient term for socially approved habits. Mankind has always preferred to say, "It is a morally good", rather than "It is habitual", and the fact of this preference is matter enough for a critical science of ethics. But historically the two phrases are synonymous (1934, pp. 63-64).

Dal momento che anche gli oggetti di ricerca pedagogica sono culturalmente connotati, appare imprescindibile, per scienza e coscienza, interrogarsi sulle ragioni culturali dell'agire sociale, sui movimenti magmatici di ciò che la Benedict chiama «socially approved habits» (1934, *passim*) e sugli effetti sociali dell'*habitus* di Pierre Bourdieu, cioè sull'insieme dei

sistemi di disposizioni durature, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principio di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente "regolate" e "regolari" senza essere affatto il prodotto dell'obbedienza a delle regole, oggettivamente adattate al loro scopo senza presupporre l'intenzione cosciente dei fini e il dominio intenzionale delle operazioni necessarie per raggiungerli e, dato tutto questo, collettivamente orchestrate senza essere il prodotto dell'azione organizzatrice di un direttore d'orchestra ([1972], trad. it. 2003, p. 207).

Alla luce di quanto sinteticamente descritto, la capacità di mettere in pratica, anche in ambito pedagogico, un'attitudine etnoantropologica sembrerebbe costituire una *chance* ulteriore per la comprensione di un fatto educativo, che è in tutti i casi *culturale*, quindi storico e transitorio, locale e situato.

L'antropologia (così come una certa filosofia dell'educazione) ci mette a disposizione una modalità di indagine che, valorizzando la riflessività, l'immagina-

zione, la flessibilità e, innanzitutto, l'ascolto, permette di affrontare tali situazioni e questioni, e di restituirle in tutta la loro complessità al lettore, provocandone ulteriori riflessioni, congetture e rielaborazioni (Leoncini, 2011, p. 234).

Solo dopo avere rinunciato a reificare atteggiamenti etnocentrici, sarà possibile avviare, non senza affanno, un percorso di riflessione/azione che abbia delle significative ricadute sulla dimensione sociale, anche in termini di promozione di forme positive di disciplina, sottolineando l'importanza delle regole e delle strategie individuali e collettive per sottrarre l'uomo dalla dimensione anomica.

## 2. *Ibridazioni disciplinari: sguardi antropologici su responsabilità sociale e violenza*

Nel segno di un'intersezione disciplinare che possa giovare al dibattito sulle punizioni corporali, un contributo può giungere dagli studi di antropologia della violenza (Beneduce 2008; Farmer 2006; Quaranta 2006; Dei 2005). Se tale settore del sapere antropologico ha storicamente privilegiato scenari *post*-bellici e *post*-coloniali, subendo non di rado la seduzione nei confronti di contesti esotizzanti, le istanze concettuali da esso elaborate sembrano proporsi, oggi, come utili strumenti per provare a comprendere i fenomeni di violenza che si realizzano anche all'interno dei contesti occidentali.

In particolare, alla luce della natura culturale di tutte le pratiche educative, comprese quelle improntate sull'aggressività, l'antropologia della violenza può essere convenientemente impiegata per provare a interrogarsi sulla dimensione della *responsabilità* delle punizioni corporali. Infatti, riflettere sulla responsabilità sociale della violenza presuppone un'inversione di prospettiva, una torsione dello sguardo, un capovolgimento della questione che non investe esclusivamente colui che compie l'atto violento – ad esempio il genitore o l'educatore aggressivo - ma coinvolge direttamente tutta la società, che si rende connivente della produzione di quelle macchie di disuguaglianza sociale, di iniquità, di ingiustizia e di svantaggio che costituiscono di frequente il fertile *humus* nel quale prendono forma le punizioni corporali e le altre forme di violenza. Tale approccio ermeneutico consente inoltre di spiegare criticamente le ragioni profonde della continuità, in termini di persistenza, di una fenomenologia delle punizioni corporali che, in tutti i casi, presenta livelli differenti di pubblica condanna.

A fronte del complesso e articolato catalogo di violenze, non sono mancati i tentativi di spiegare i meccanismi determinanti i tratti di efferatezza che hanno caratterizzato e caratterizzano universalmente le comunità umane. Esempio chiaro di tale approccio, ricorda Roberto Beneduce, è rappresentato dal lavoro di Françoise Héritier, che fa dell'effrazione il nucleo centrale della sua genealogia della violenza (Beneduce, 2008, pp. 5-6; Héritier, 1996, trad. it. 2005). Il rischio di scivolare verso soluzioni meccanicistiche nell'interpretazione dei fatti di violenza, in forza degli apparenti tratti di invarianza che accomunano il fenomeno nelle diverse comunità umane, impone tuttavia un certo atteggiamento prudenziale nell'elaborazione di principi generalisti a favore, invece, di strategie d'indagine che assumano come *focus* «l'analisi dei meccanismi storici che producono la violenza *in contesti particolari* e l'esplorazione degli *effetti locali* che essa genera» (Beneduce, 2008, p. 10).

Tralasciando le questioni di metodo, seppur non secondarie, particolarmente utile per una riflessione storicamente fondata sulla persistenza delle pratiche punitive ai fini educativi sembra essere la nozione di "violenza strutturale" dell'antropologo americano Paul Farmer (Farmer, 2004). Il concetto di violenza strutturale, proposto in principio dal sociologo Johan Galtung, nell'ambito della sua «teoria sulla pace» (Galtung, 1969, *passim*), per spiegare gli effetti prodotti dalle strutture sociali in termini di mancato raggiungimento da parte di un gruppo umano della condizione di pieno potenziale e soddisfacimento, è stato risemantizzato da Farmer per indicare «one way of describing social arrangements that put individuals and populations in harm's way [...]. The arrangements are structural because they are embedded in the political and economic organization of our social world; they are violent because they cause injury to people» (Farmer, *et al.*, 2006, p. 1686).

In altre parole, con il concetto di violenza strutturale, l'antropologo americano suggerisce di spostare l'attenzione sulle forze sociali che agiscono al di fuori del controllo e della consapevolezza di un gruppo umano e che si esplicano in azioni lesive nei confronti tanto dei singoli soggetti quanto dell'intera collettività. La violenza così generata non è compiuta da un individuo nei confronti di un altro ma è prodotta dall'organizzazione sociale, quale risultante delle disuguaglianze, e che si traduce concretamente in espressioni di violenza, crudeltà, atrocità. La violenza strutturale, spiega bene Ivo Quaranta,

Affonda le sue lame attraverso la limitazione della capacità di azione dei soggetti che occupano le posizioni più marginali all'interno di contesti segnati da

profonde diseguaglianze sociali, ecco l'infezione da HIV, la tubercolosi, la violenza politica e di genere, le discriminazioni razziali vengono a configurarsi come specifiche modalità in cui la sofferenza sociale si materializza nella vita delle persone, come incorporazione individuale di più ampi processi sociali (2006, p. 7).

Il fatto che la nozione di violenza strutturale rechi con sé interessanti risvolti per una pedagogia critica sembra emergere anche dal recente lavoro di Armin Bernhard sulla «pedagogia della pace» (2019, trad. it. 2019, *passim*). Lo studioso sostiene che la pedagogia della pace debba essere concepita come lotta «contro le strutture sociali della discordia» (ivi, p. 72) e utilizza il concetto di violenza strutturale, non diversamente da Galtung, per spiegare che

il conflitto è sistematicamente connesso con la struttura sociale, e ciò vuol dire che il conflitto è installato nel sistema e che viene riprodotto costantemente da quest'ultimo (Galtung 1975). La violenza c'è, quando una persona, gruppi di persone o classi sociali vengono private delle possibilità di realizzare la loro vita, anche se questa realizzazione, mediante lo sviluppo materiale e tecnologico delle società, sarebbe possibile senza alcun problema. Se in uno dei più ricchi sistemi economici si diffondono progressivamente fenomeni, come i senzatetto o la povertà infantile, allora c'è violenza (Bernhard, 2019, trad. it. 2019, p. 76).

Nell'ambito del nostro tentativo di problematizzare le questioni relative alla violenza educativa, qualunque sia il contesto in cui prende forma – familiare o scolastico – qualunque sia il soggetto reo dell'azione aggressiva e dannosa – genitore o docente –, e qualunque sia il destinatario dell'intervento improntato sulla pratica punitiva – figlio o alunno –, l'aspetto che maggiormente ci interessa sottolineare della “teoria della violenza *strutturale*” è, come d'altra parte già anticipato, quello della *responsabilità sociale*. Secondo questa interpretazione, le punizioni corporali si configurano come una delle eco più forti, degli esiti più manifesti, degli atti sociofanici più morbosi di un'organizzazione sociale che, indipendentemente dalla dimensione locale – occidentale o meno – non sempre e non dappertutto mostra di sapere avviare una revisione puntuale delle politiche educative finalizzate ad affrontare problemi e a raggiungere traguardi positivi per il benessere di tutte le persone, in relazione al processo di crescita di un individuo.

La responsabilità sociale, quale dimensione centrale del concetto di violenza strutturale, sembra palesarsi con forza anche nelle stesse parole di Bernhard, in ordine alle ragioni addotte per spiegare il mantenimento dello stato di discordia. Egli scrive:

La pedagogia si rivolge ai bambini, ai giovani e agli adulti, insomma, a persone concrete che sono state socializzate in un sistema di assenza di Pace che, come noi tutti, contribuiscono al suo mantenimento o passivo o attivo. L'obiettivo di una pedagogia della lotta alla discordia organizzata può, quindi, solo esistere nell'ambito di uno stacco interiore e mentale della gente, dagli esempi che vogliono giustificare i rapporti conflittuali della società (ivi, p. 73).

Non diversamente, la proposta di una 'svolta ermeneutica' nell'analisi delle punizioni corporali e in genere di tutte quelle forme di educazione implicanti il ricorso alla violenza, può realizzarsi solo a partire dalla costruzione di una cosciente responsabilità sociale che, facendo emergere gli impliciti culturali dell'azione di efferatezza educativa, prenda le distanze da intendimenti volti a giustificarne l'impiego. In tal senso, l'azione pedagogica si rende particolarmente significativa per la gestione e il controllo del rischio sociale attraverso interventi educativi, ininterrotti e reiterati nel corso dell'intera vita di un individuo, volti a prevenire gli eventi avversi – come le punizioni corporali – che incidono sulle condizioni di vita dei bambini di oggi e degli adulti di domani.

Risulta, così, immediatamente chiaro che osservare le punizioni corporali, e più in generale le pratiche educative improntate sull'esercizio della forza, attraverso la lente focale della nozione di violenza strutturale potrebbe rappresentare un'inedita opportunità ermeneutica per gli studi pedagogici. Senza deresponsabilizzare affatto il soggetto promotore dell'efferatezza, la dimensione della *colpa* si estende a tutta la società, che può scegliere se rendersi corresponsabile di atteggiamenti violenti nei confronti dei bambini oppure provare ad «analizzare la violenza come *fatto sociale totale*, nel quale lo psichico, l'individuale, la soggettività assumono il ruolo di campi tematici critici per un esame della sua genealogia e della sua riproduzione» (Beneduce, 2008, p. 25). In tal modo sarà possibile provare a progettare, responsabilmente, interventi educativi destinati a tutte le fasce d'età basati su modelli di disciplina che, non contemplando la dimensione punitiva *tout court*, agiscano sul *welfare*, sulle politiche sociali connesse al benessere di ciascun individuo.

### *Epilogo*

Marco Fabio Quintiliano, già nel I secolo d.C., interrogandosi sulle corrette prassi pedagogiche, condanna con grande vigore il ricorso a pratiche educative improntate sulla violenza. Il pedagogista latino indica

la punizione corporale come un'attività sconveniente e ingiuriosa (Quintiliano, [90-96 d.C.], I, 3, 14) che produce vergogna e «pudor frangit animum et abicit atque ipsius lucis fugam et taedium dictat» (ivi, I, 3,16).

Benché oltre 2000 anni distanzino, sull'asse tempo, la condizione descritta da Quintiliano, la problematicità e la criticità della relazione educativa fondata su comportamenti che presuppongono l'impiego della forza fisica (*violenza*) come strumento correttivo per le condotte non conformi alla norma e alla morale, ancora oggi si presentano come particolarmente cogenti, sia in Italia che altrove.

Il timore e la paura generati dal «dissolvimento delle vecchie forme identitarie» (Muscarà, 2016, p. 128) e da un «sistema culturale indefinito e mutevole, più votato alle mode che ai modelli culturali, quindi potenzialmente confuso e essenzialmente privo di ancoraggi e di sicurezze» (*Ibidem*), sembrano spingere le più importanti agenzie educative – la famiglia e la scuola – a ripiegare su desueti modelli pedagogici, storicamente fondati ma scientificamente inefficaci e dannosi come quelli improntati sull'obbedienza e la punizione. Con riferimento specifico all'Italia, le richiamate *Osservazioni conclusive 2019 al quinto e sesto rapporto periodico* prodotte dal Comitato sui Diritti dell'Infanzia assumono valore anche per la loro capacità di scuotere le coscienze di tutte le donne e di tutti gli uomini, facendo emergere come la violenza educativa rappresenti ancora un nervo scoperto del corpo sociale.

Se, come ha sostenuto Maurizio Sibilio, l'azione didattica ha mostrato negli anni più recenti una straordinaria disponibilità alla dimensione transdisciplinare anche per arginare

i rischi di una lineare deriva applicativa che declinasse in didattica le evidenze derivanti da studi neuroscientifici [...] Sul piano pedagogico, temi come quello della *responsabilità* hanno spostato il locus della riflessione scientifica sulla natura e sui significati del processo di insegnamento-apprendimento. La responsabilità dell'azione educativo-didattica può essere interpretata, da un lato, come lo studio della consapevolezza del docente di potere scegliere *liberamente* in presenza di una serie di opzioni, dall'altro, come l'analisi dei condizionamenti che inducono la *scelta* (2016, p. 139).

Nel nostro tentativo di condurre le questioni educative entro una prospettiva transdisciplinare (De Freitas, Morin, Nicolescu, 1994; Nicolescu, 1996, trad. it 2014; Milani, 2015), con il fine di evidenziare il valore della pluralità degli sguardi, a condizione che si indossi la veste del “migrante del sapere” alla costante ricerca di nuove spazialità della dimensione etica dell'educazione, il ricorso alla nozione antropologica

di “violenza strutturale” sembra emergere come un’opportunità ermeneutica per spiegare le implicazioni sociali delle punizioni corporali. Sebbene ancora *in nuce*, tale istanza interpretativa ha permesso di declinare il concetto di “responsabilità dell’azione educativo-didattica” come responsabilità dell’intera organizzazione sociale, e non del singolo reo.

Alla luce di ciò, la presa in carico del problema non può limitarsi a una mera condanna degli atteggiamenti punitivi e di mortificazione della dignità umana ma, grazie anche al ricorso a istanze concettuali provenienti da orizzonti disciplinari differenti, deve implicare un’attenta analisi e riflessione sulle ragioni culturali, storiche e situate, soggiacenti ai fatti di violenza educativa per potere efficacemente intervenire sulle falde umane che mostrano ancora un certo grado di tolleranza.

Nel quadro di un’azione di militanza sociale (Tomarchio, Ulivieri, 2015), le discipline pedagogiche sono chiamate ad assumere una rinnovata responsabilità educativa nella progettazione di interventi significativi per il benessere dei giovani cittadini, anche nel senso di un accrescimento delle loro *capabilities*, e per il processo di sviluppo della persona e della società nella sua interezza.

### Riferimenti bibliografici

- Benedict R. (1934): Anthropology and the Abnormal. *The Journal of General Psychology*, 10(1), pp. 59-82.
- Beneduce R. (2008): Introduzione. *Etnografie della violenza. Antropologia*, 8(9-10), pp. 5-47.
- Benetton M. (2019): Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall’ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori. *Pedagogia Oggi*, 17(1), pp. 245-266.
- Bernhard A. (2019): Il sistema sociale dell’assenza organizzata di pace e la violenza strutturale. Punto di partenza, soggetto e compiti di una pedagogia critica della pace. Trad. it. di Daniela Aprea, *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(1), pp. 71-82.
- 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: violenze e maltrattamento sui minori*. Milano: FrancoAngeli.
- 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, pp. 80-99.
- Bourdieu P. (2003): *Per una teoria della pratica: con tre studi di etnologia cabila* [1972]. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.

- Buttitta A. (1996): *Dei segni e dei miti: Una introduzione all'antropologia simbolica*. Palermo: Sellerio.
- De Freitas L., Morin E., Nicolescu B. (1994): *Charter of Transdisciplinarity* (<http://basarab-nicolescu.fr/chart.php>; data di ultima consultazione: 1.4.20).
- De Stefani P. (2012): Verso una proibizione delle punizioni corporali su bambini e adolescenti: Norme e raccomandazioni internazionali e la posizione dell'Italia. *Studium educationis: Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, n. 2, pp. 67-78.
- Dei F. (2005): *Antropologia della violenza*. Roma: Meltemi.
- Elia G. (2016): *La ricerca pedagogica come scienza della pratica educativa*. In M. Muscarà, S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*. Pisa: ETS, pp. 67-82.
- Farmer P. (2004). *Pathologies of Power: Health, Human rights, and The New War on The Poor*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Farmer P. (2006): Un'antropologia della violenza strutturale. *Antropologia*, 6(8), pp. 17-49.
- Farmer P., Nizeye B., Stulac S., Keshavjee S. (2006): Structural Violence and Clinical Medicine. *PLoS Medicine*, 3(10), pp. 1686-1691.
- Galtung J. (1969): Violence, Peace and Peace Research, *Journal of Peace Research*, vol. 6, pp. 167-191.
- Grange T. (2018): Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, 16(1), pp. 19-31.
- Héritier F. (a cura di) (1996): *Sulla violenza*. Trad. it. Roma: Meltemi, 2005.
- Leoncini S. (2011): Etnografia in contesti scolastici: Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia. *Formazione & Insegnamento: Supplemento*, 3(9), pp. 231-237.
- Miceli S. (2005): *In nome del segno: introduzione alla semiotica della cultura*. Palermo: Sellerio.
- Milani L. (2015): Transdisciplinarietà come progetto politico: La crisi sociale come crisi culturale e di senso. *Metis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, 5(1), pp. 41-48.
- Muscarà M. (2016): *Profili identitari e didattica interculturale*. In M. Muscarà, S. Ulivieri (a cura di): *La ricerca pedagogica in Italia*, cit., pp. 125-136.
- Muscarà M., Ulivieri S. (a cura di) (2016): *La ricerca pedagogica in Italia*, cit.
- Nicolescu B. (1996): *Manifesto of Transdisciplinarity*. Trad. it. Messina: Armando Siciliano Editore, 2014.
- Perticari P. (2016): *Bambini trattati male*. Bergamo: Zeroseiup.
- Perticari P. (2018): *Introduzione alla Pedagogia nera*. In K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano: Mimesis, pp. 7-167.
- Pourtois J.-P., Barras C. (2003): "È per il bene tuo": pedagogia nera ed educazione familiare. In L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 553-572.

- Quaranta I. (2006): Introduzione. *Sofferenza sociale. Antropologia*, 6(8), pp. 5-15.
- Quintiliano M.F. (90-96 d.C.): *Institutio oratoria*, libro I.
- Rutschky K. (1977): *Schwarze Pädagogik*. Frankfurt, Wien, Berlin: Ullstein Verlag.
- Sibilio M. (2016): *La semplicità come possibile traiettorie non lineare*. In M. Muscarà, S. Ulivieri (a cura di): *La ricerca pedagogica in Italia*, cit., pp. 137-149.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di) (2015): *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Tylor E.B. (1871): *Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*. London: Murray.
- Ulivieri S. (1990): *Ieri e l'altro ieri. Per una storia della violenza all'infanzia*. In F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di): *Infanzia e violenza: Forme, terapie, interpretazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- United Nations (1948): *Universal Declaration of Human Rights*, A/RES/217(III), ([https://www.undocs.org/A/RES/217\(III\)](https://www.undocs.org/A/RES/217(III))); data di ultima consultazione: 26.1.20).
- United Nations (1989): *Convention on the Rights of the Child*, A/RES/44/25, (<https://www.undocs.org/A/RES/44/25>); data di ultima consultazione: 26.1.20).
- United Nations (1993): *Vienna Declaration and Programme of Action*, (<https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/vienna.pdf>); data di ultima consultazione: 26.1.20).
- United Nations (2015): *70/1. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, A/RES/70/1, (<https://www.unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>); data di ultima consultazione: 26.1.20).
- United Nations (2019): *Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Italy*, CRC/C/ITA/CO/5-6 (<https://www.undocs.org/CRC/C/ITA/CO/5-6>); data di ultima consultazione: 26.1.20).
- Vischi A. (2018): Agenda 2030, giovani e Alta Formazione: Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), pp. 161-174.



## Les punitions corporelles selon les représentations de parents ordinaires. Une étude colombienne

*Luz Estela Tobón Berrio<sup>1</sup>, Colette Sabatier<sup>2</sup>, Jorge Palacio<sup>3,4</sup>*

### Résumé

Les punitions corporelles sont un fait socio-éducatif dans le monde. Pour éradiquer cette pratique, il faut connaître et comprendre les fondements idéologiques qui la provoquent et la maintiennent dans les contextes éducatifs familiaux quotidiens. Cet article présente une enquête menée en Colombie dans la ville de Barranquilla, avec des pères et des mères ordinaires, visant à extraire du discours parental les informations, les croyances, les sentiments et les attitudes à l'égard des punitions corporelles, pour les reconstruire dans le cadre des représentations, par l'application de catégories conceptualisantes, selon la méthodologie de Paille et Mucchielli (2012). Des récits parentaux se profilent des schémas de rationalisation ainsi qu'un discours explicatif et justificatif de la pratique des punitions corporelles. Le travail du chercheur pour articuler les catégories fondées sur les données, fait émerger des indices importants pour saisir le cadre socioculturel et idéologique qui serait à la source de la persistance de la punition en tant qu'héritage social.

**Mots-clés:** punitions corporelles, représentations sociales, discours parental, approche socio-éducative.

### Abstract

Corporal punishment is a socio-educational fact, in the worldwide. Working to eradicate this practice implies knowing and understanding the ideological foundations, which maintain and update it in family educational contexts. This paper shows a survey carried out in the city of Barranquilla, Colombia, with ordinary fathers and mothers, aimed at extracting from the parental discourse the information, beliefs, feelings, and attitudes, concerning physical punishment, to reconstruct them in a representational framework,

---

<sup>1</sup>Professeure de Droit de la famille et de l'enfance au Département de l'Universidad del Norte, Colombie.

<sup>2</sup>Professeure Emérite en Psychologie du développement et Psychologie interculturelle au Laboratoire de Psychologie de l'Université de Bordeaux, France.

<sup>3</sup>Professeur en Psychologie communautaire et Psychologie des groupes au Département de Psychologie de l'Universidad del Norte, Colombie.

<sup>4</sup>L'article est le résultat du travail conjoint des Auteurs.

through the application of conceptualizing categories, following the methodology proposed by Paille and Mucchielli (2012). From the parental stories, rationalization schemes and a modulated discourse emerge, aimed at explaining and justifying the practice of corporal punishment. The work of articulation categories constituted from the data collected leaves important clues of the sociocultural and ideological framework, which supports the continuity of punishment as a social heritage.

**Keywords:** corporal punishment, social representations, parenting discourse, socioeducational approach.

### 1. *La punition corporelle, une pratique éducative actuelle répandue dans le monde*

En dépit de la dissémination des connaissances scientifiques dans le grand public à propos de l'éducation de l'enfant, de son contrôle et de l'émergence des nouveaux droits des enfants, la violence éducative ordinaire, plus particulièrement les punitions corporelles, sont, encore de nos jours, largement utilisées dans le quotidien. La punition corporelle persiste comme une pratique domestique. Cette permission à l'égard des punitions corporelles telles la gifle, la fessée, l'usage d'un fouet, a traversé l'histoire. «Dans les sociétés occidentales, les punitions corporelles ont été pénalement abolies pour les adultes. Par contre, dans le domaine de l'éducation, elles jouent encore un rôle considérable», notent Schoebi, Plancherel, Tchumakov et Perrez en 2006 (p. 54). C'est un phénomène répandu, culturellement partagé, y compris dans plusieurs pays européens<sup>5</sup> tels la France, l'Espagne (Juste Ortega, Morales González, 1998; Perrez, Ewert, Moggi, Plancherel, 2000; Sabatier, 2005; Fortin, Durning, 2010; Pinheiro, 2010). Elle s'observe aussi dans d'autres points cardinaux tels qu'en Afrique (Ashburn, Kerner, Ojamuge, Lundgren, 2017), en Amérique du Nord (Clément, Chamberland, 2014; Perron, Lee, Laroche, Ateah, Clément, Chan, 2014; Lin, 2018; Miller-Perrin, Perrin, 2018), et en l'Amérique Latine (Sauceda-García, Olivo-Gutiérrez, Gutiérrez, Maldonado-Durán, 2006) dont la Colombie (Torres, 2004; Aguirre Dávila, Montoya Aristizábal, Reyes Sánchez, 2006; Buitrago-Peña, Cabrera-Cifuentes, Guevara-Jiménez, 2009; Vega Rodríguez, Moro Gutiérrez, 2013).

---

<sup>5</sup> Voir la page web de *The Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children* (<http://www.endcorporalpunishment.org/>; consulté le: 17.1.20). Sauf indication contraire, les notes en bas de page de l'article ont été réalisées par les Auteurs, NDLR.

Les chercheurs ont examiné les facteurs sous-jacents aux punitions corporelles, parmi eux l'incidence du contexte culturel et social de la société et de l'époque. Les facteurs contextuels socioculturels incluent les valeurs, les croyances, les opinions et les informations socialement partagées concernant l'enfance en général et la punition en particulier. Ils incluent les représentations du rôle parental, de l'efficacité des pratiques coercitives, de l'adulte idéal et des normes sociales et juridiques qui se réfèrent à l'autorité parentale et de la législation à l'égard du droit de correction (Bouchard, 1981; Capitanio, 1992; Casas, 1992; Bodenmann, Perrez, Bodenmann, 2000; Perrez, Ewert, Moggi, Plancherel, 2000; Simarra, De Paúl, San Juan, 2002; Maldonado, Micolta, 2003; Pascoal, Poeschl, 2004; Ramírez H., Navarrete, 2004; Aguirre Dávila, Montoya Aristizábal, Reyes Sánchez, 2006; López Hoyos, 2006; Saucedo-García, Olivo-Gutiérrez, Gutiérrez, Maldonado-Durán, 2006; Schoebi, Plancherel, Tchumakov, Perrez, 2006; Fortin, Durning, 2010; Gutiérrez-Vega, Acosta-Ayerbe, 2013; Imoh, 2016).

## *2. L'étude des représentations des punitions corporelles dans les discours des parents ordinaires colombiens*

Le contexte éducatif au sein des familles en Colombie a suivi les influences de la modernisation du pays. Les études soulignent la mutation de pratiques, de modèles et de représentations des processus éducatifs intrafamiliaux (Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie et Organisation des États Américains, 2000; Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez, 2013). Les parents doivent affronter ces changements. Ils sont en face d'un phénomène d'«hybridation culturelle» (Puyana Villamizar, 1998, *passim*). Ce terme utilisé dans d'autres contextes nationaux, par exemple au Québec dans les années 90 (cf. Morval, Côté, 1998) fait référence aux influences concurrentes de la tradition et de la modernité, particulièrement en ce qui concerne les valeurs et les organisations familiales. Les mères et les pères reproduisent des pratiques et représentations apprises de leurs parents et les incorporent à des recommandations de leur environnement actuel, par exemple des programmes éducatifs, des émissions de télévision, les conseils des professeurs de leurs enfants. Cet amalgame leur sert à échafauder leur propre manière d'élever leurs enfants. Dans ce contexte éducatif hybride, la pratique de punitions corporelles persiste en Colombie. (Puyana Villamizar, 1998,

1999, 2003; González, Trujillo, Pereda, 2014; ENDS – Enquête Nationale de Démographie et de Santé, 2010, 2015).

Une voie essentielle pour éradiquer les punitions corporelles en tant que pratique éducative familiale est d'identifier, pour mieux les combattre, leurs fondements idéologiques opérant dans les divers environnements socioculturels. Cibler ces fondements implique l'analyse des croyances, des opinions et des informations concernant les punitions telles qu'elles s'expriment dans les discours parentaux. La présente étude a pour objectif d'une part de mettre à jour les représentations des parents ordinaires colombiens concernant l'éducation des enfants, notamment leur rôle d'autorité et de gestion du comportement de l'enfant dans la vie quotidienne, et d'autre part de comprendre leurs représentations à l'égard des violences éducatives ordinaires et plus spécifiquement à l'égard de l'usage de la punition corporelle en tant qu'outil éducatif. Au cours de cette recherche, nous avons mené 80 entretiens semi-directifs auprès de parents ordinaires de classe moyenne (41 femmes et 39 hommes) à Barranquilla (Colombie) dont l'enfant est âgé entre cinq et 12 ans. Nous avons délibérément choisi un échantillon de classe moyenne pour dissocier les représentations collectives des conditions socioculturelles précaires sources de stress chez les parents qui a fait l'objet d'autres études (Cuartas, Grogan-Kaylor, Ma, Castillo, 2019).

L'entretien est l'un des instruments de recueil de données le plus souvent utilisé dans la recherche qualitative (Cuñat Giménez, 2007). Il est selon Robert et Faugeron (1978), nécessaire pour recueillir les discours clés dans les champs représentationnels. La conception méthodologique relative aux entretiens permet de recueillir la description de la réalité du point de vue de l'acteur, sa sensibilité à son égard et la façon dont les sujets composent avec cette réalité de tous les jours. L'entretien a une grande force dans le cadre de l'enquête en révélant le fil conducteur entre l'individuel, le social et l'institutionnel. L'entretien par le biais de l'histoire individuelle permet d'appréhender le niveau social.

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (Blanchet, Gotman, 2006, p. 27).

Les thèmes du guide se structurent autour des fonctions essentielles des représentations sociales, telles que proposées par Moliner et Gui-

melli (2015). Une première série de questions incite les parents à définir les punitions et à préciser les situations dans lesquelles elles apparaissent (*fonction descriptive*). Une seconde série vise à connaître les pratiques des parents et leur position en face de ces pratiques (*fonction normative*). Enfin, une troisième série cherche à investiguer le jugement des parents concernant les punitions, la valeur sociale qu'ils y accordent ainsi que leurs normes considérées comme importantes pour fonder son jugement (*fonction évaluative*). Voici quelques points du guide:

Comment percevez-vous l'éducation que vous donnez à vos enfants en comparaison à celle que vous avez reçue lors de votre enfance? Quels sont les buts les plus importants à atteindre dans l'éducation des enfants dans la famille? Lorsque votre enfant fait quelque chose avec lequel vous n'êtes pas d'accord, par exemple une bêtise, pour vous, quel est le moyen le plus efficace pour le reprendre et faire comprendre votre désaccord?

L'analyse des réponses obtenues s'est appuyée sur la méthode des catégories conceptualisantes proposée par Paille et Mucchielli (2012). Ainsi, les énoncés des parents ont été codés, regroupés et interprétés selon des catégories conceptuelles *ad hoc* aptes à rendre compte de la signification du phénomène exprimé par les parents en s'appuyant sur leur compréhension.

À partir de ces données, on a tâché de dresser un portrait de la punition corporelle qui reflète la position des pères et mères, les informations qu'ils ont intégrées, leurs croyances, leurs attitudes et leurs sentiments autour des punitions corporelles en tant que parents. Globalement, trois thèmes forts se sont dégagés: (a) une prise de distance ambivalente des parents par rapport à l'usage de la violence, un phénomène qui leur a été familier dans l'enfance mais vis-à-vis duquel ils tentent de s'en écarter; (b) des réflexions pour circonscrire l'usage de la violence (quand, où, comment) autrement dit l'établissement d'un mode d'emploi; (c) des représentations disparates pour justifier la pratique.

### 3. Les principaux résultats de la recherche

#### 3.1. Les représentations concernant l'usage de la punition corporelle: entre banalité et fatalité, entre distance et familiarité

Les parents rapportent dans leurs récits avoir connu les punitions corporelles au cours de leur propre enfance, mais selon eux, cet événement

n'a pas marqué leurs histoires de vie et il n'a pas laissé une empreinte émotionnelle ou une conséquence particulière sur leur développement en tant qu'adultes: «moi, ils m'ont frappé, ma mère était dure, quand elle devait nous frapper avec la tong et Dieu merci, car c'était vrai ce qu'ils disent, ça n'a pas eu des effets sur nous, non nous sommes des êtres normaux»<sup>6</sup> (561fc)<sup>7</sup>. Bien que cette expérience soit partagée par la plupart de participants, les parents interrogés ont développé des représentations et des opinions divergentes en ce qui concerne les punitions corporels et son emploi dans l'éducation quotidienne de leur enfant.

Se situant en cohérence avec l'apparente innocuité de l'expérience de la fessée vécue pendant l'enfance, un groupe important de parents considèrent la fessée comme étant une stratégie inoffensive, voire même bénéfique pour l'éducation de l'enfant: «c'est que ma mère m'a frappé, avec la ceinture beaucoup, et moi, ça m'a pas touché, je veux dire, aujourd'hui je le vois pas comme quelque chose mauvais» (560f). En contraste, d'autres participants estiment que les punitions corporelles devraient être considérées comme un acte d'agression à l'encontre de l'enfant qui relève de la maltraitance: «je sens que c'est une agression contre eux, c'est une façon d'être violent contre les enfants» (59f).

Néanmoins, à l'intérieur de ce groupe de parents, certains reconnaissent employer en tant que moyen de contrôle des fessées qualifiées de pas trop sévères. Ils affirment que la punition corporelle peut-être un dernier recours ou constituer une fatalité impossible à refréner. Ils pratiquent la fessée délibérément après en avoir pesé les avantages et les inconvénients. Pour ces parents la fessée est un mal mineur qui permet d'éviter un mal plus grand, tel que la négligence parentale qui priverait les enfants de l'apprentissage des limites.

De la masse de récits parentaux émerge un répertoire d'effets négatifs de la punition sur le processus éducatifs ou la relation enfant-parents, que met en évidence l'avancement de la remise en question de la violence aux fins de l'éducation. Ces effets sont tels que susciter la peur chez l'enfant, induire des sentiments négatifs plus ou moins durables à l'égard des parents, la rupture de la confiance entre les parents et l'enfant. Des par-

---

<sup>6</sup> Les entretiens ont eu lieu en espagnol, les extraits ont été traduits par les Auteurs de l'article.

<sup>7</sup> Les codes marqués à la fin des citations d'entretiens correspondent au système d'identification des participants construit pour protéger leur anonymat, conformément aux normes éthiques de la recherche. Ils permettent ici d'accorder du crédit à la source de l'énoncé.

participants signalent que le contrôle au moyen de la punition corporelle ne permet pas de former l'enfant à la réflexion. La punition cherche à soumettre l'esprit de l'enfant, peut donner lieu à des cercles d'abus ou à provoquer la rébellion de l'enfant et tomber dans une escalade de violence.

Je pense qu'il produit de dommages, parce que ça rend, au fond ça rend les gens violents, je suis sûr que ça ne fait du bien à personne, ça produit la peur chez les gens, il produit de la violence, l'envie de se venger avec quelqu'un. En général, quand tu abuses d'un enfant il finit par abuser d'autres personnes ou de leurs enfants plus tard (521h).

En outre, la punition corporelle entraîne le risque d'enseigner la violence comme moyen de réponse aux conflits, ce qui peut mettre en danger la cohésion sociale. Selon les parents, les punitions éloignent les enfants des expériences d'apprentissage positif utiles et nécessaires à l'intégration sociale de l'enfant: «car qu'est-ce qui se passe? Si elle m'agresse et moi je l'agresse parce qu'elle m'a manqué au respect, je l'apprends rien» (513h).

### *3.2. Les représentations concernant l'usage de la punition corporelle: son mode d'emploi*

Les parents s'attachent à préciser la punition corporelle pour mieux la distinguer de la maltraitance et des abus, pour en justifier ou expliquer l'usage. Ils insistent sur la définition des mots. Si frapper les enfants devient un fait acceptable et s'inscrit dans le contexte éducatif comme une stratégie légitime, elle peut néanmoins générer des doutes tout en continuant à être utilisée de façon courante et tolérée. Les parents établissent une distinction entre les punitions ordinaires et la maltraitance sévère. La frontière entre les deux semble être le champ de l'interdiction juridique: «eh bien, je pense que jamais j'ai dû m'en excuser parce que je l'ai maltraité, je veux dire que jamais je ne suis arrivé à ce point, mais oui, les claques éducatives, pour le dire comme ça» (538h). Les parents ne considèrent pas qu'ils se situent sur le terrain de la maltraitance, car ils estiment que la douleur qu'ils infligent à leurs enfants est modérée. Ce serait un acte mesuré et leur intention ne serait pas d'endommager le corps ou l'esprit de leur enfant.

Afin d'éviter un dépassement des limites de la punition et de s'engager dans la maltraitance, les participants font référence à une série de re-

commandations rassemblées dans une catégorie nommée ici *mode d'emploi de la punition corporelle*. Il s'agit d'une série de prémisses destinées à assurer l'application des punitions corporelles sans produire un dommage indésirable aux enfants. Ce corpus d'indications s'appuie sur différentes sources: la réflexion des parents eux-mêmes, les expériences de leur propre enfance, ainsi que les conseils de tierces personnes (d'autres parents, les grands-parents, des personnes considérées comme experts). Ce *corpus* d'indications a pour finalité de cerner les circonstances d'une utilisation des punitions corporelles: *quand*, *où* et *comment* la punition est-elle possible?

Concernant la question de *quand*, les parents expriment que la punition corporelle se déroule comme une stratégie de correction des fautes graves en soi ou qu'en raison de sa répétition elles deviennent importantes. Ces parents pointent l'usage des punitions comme moyen fort dans les situations qui ont besoin d'une mesure de choc ou d'une action capable d'engendrer un précédent. Les claques ne seraient pas une méthode courante pour contrôler les comportements du quotidien de l'enfant, mais elles auraient lieu seulement à l'occasion des situations évaluées comme extrêmes: «[...] la façon de les corriger est aussi enseignée par Dieu dans la *Bible* et il dit que la violence alors doit être une, mais pour un cas extrême» (J2). Les parents décrivent un répertoire de stratégies de punition d'usage habituel qui tournent autour de la suppression des privilèges. L'application restreinte de la punition suppose une évolution dans la dévalorisation de la douleur comme un outil éducatif, mais les diktats de la tradition renouvellent leur validité au moins dans des conditions encadrées.

Concernant la question de *où*, les parents indiquent à quelle partie du corps appliquer les punitions corporelles pour faire attention à ne pas produire de graves dommages, une marque, une cicatrice permanente sur l'enfant et de ne pas ainsi franchir la frontière entre la punition et la maltraitance. Les parents recommandent de viser les jambes, les cuisses, les fesses des enfants. Une mère a mentionné frapper les mains, d'autres parents tirer les oreilles ou les cheveux. Selon les parents, il est déconseillé de frapper la tête ou le dos, étant donné la fragilité de ces parties du corps: «ça dépend comment tu frappes et la raison pourquoi tu frappes...Mais je n'ai pas donné sur la tête ou je n'ai pas donné un coup sur le dos, et j'ai frappé avec quelque chose que je savais qu'il n'allait pas le maltraiter» (524f).

Eh bien, là oui, j'ai appris un peu des pères Jésuites...Les Jésuites nous ont enseigné, psychologues Jésuites, qu'il faut frapper l'enfant, mais pas frapper

avec colère, pas dans un moment rude, mais qu'on doit prendre, frapper l'enfant, le mettre de dos, mettre, baisser le pantalon et lui frapper sur les fesses, c'est à dire, ne pas frapper les zones où il est possible de causer un dommage, mais sur les zones spéciales pleines de muscle, car on doit frapper quand ils sont en train d'aller hors du contrôle (I).

Concernant la question du *comment* punir physiquement les enfants les participants proposent des orientations. Le comment est souligné par les parents qui cherchent à mettre en évidence deux raisonnements. En premier, l'action de la punition corporelle appliquée aujourd'hui sur leurs enfants serait différente à celle éprouvée dans le passé, quand leurs propres parents les battaient pour se décharger de la colère. En second, il semble que comment punir est un critère pour distinguer la punition corporelle en tant que violence éducative ordinaire de la maltraitance. Les participants essayent d'établir une distance entre ces phénomènes, mais aucun d'entre eux ne parvient à expliciter la définition exacte de la maltraitance.

Les préconisations autour du comment punir physiquement comprennent trois points principaux. Le premier point souligne l'importance de frapper sans être en colère. Les punitions corporelles en tant que violence éducative ordinaire impliqueraient la maîtrise de soi. Les parents devraient se garder de se laisser emporter par leurs émotions du moment, ceci étant indispensable pour exécuter l'action sur l'enfant dans un contexte libre de sentiments négatifs comme la colère ou la rage. Ces émotions pourraient conduire les parents à perdre l'objectif éducatif de cet acte: «il faut savoir taper, mais euh, ne pas décharger sa colère sur eux...Il faut savoir se mesurer» (522f).

Le second point réfère à l'absence de blessures graves. Les punitions corporelles ne cherchent pas à laisser une marque permanente sur le corps de l'enfant, si ceci produit une blessure physique le parent semble tomber dans la maltraitance. Les punitions corporelles sont exécutées par un acte de violence légère qui provoque une douleur modérée, mais sans blessures visibles: «je veux dire, pas de maltraitance comme si tu vas causer des blessures graves, mais oui, une fessée, une claque, tirer l'oreille» (528h); «j'essaye de le faire une seule fois, peut-être une seule claque, un seul coup avec la tong, mais ne pas prendre et s'acharner, car là on fait du mal» (541h); «ne pas le prendre et l'agresser physiquement, mais oui, lui donner ses trois fessées et lui dire: "jusqu'ici il est arrivé cette histoire, va dans ta chambre"» (556h).

Alors que certains parents signalent l'utilisation d'instruments tels que la ceinture, le bâton ou les chaussures, dans l'application de la pu-

dition, ils mettent l'accent sur un emploi mesuré: «il y a des moments que j'ai dû lui donner comme trois petits coups de bâton, petits, peut-être dans les jambes» (568f). D'autres participants considèrent comme plus pertinente une application de la punition avec les mains nues pour assurer un emploi modéré de la violence: «je veux dire, non, je ne lui donne pas des coups de ceinture, mais, une claque, une fessée, eh, mais quelques fois, je lui tire les oreilles. [...] Evidemment, on ne tire pas pour lui arracher l'oreille, mais oui, qu'il sent le choc» (569h).

Un père présente une stratégie graduée en deux temps de la punition. Dans un premier temps, il utilise la stratégie de la menace et les avertissements. Il prévient qu'il va frapper avec un instrument qui peut causer une grande douleur, en l'occurrence une ceinture. Dans un second temps, la punition est exécutée à l'aide d'un objet différent de la ceinture, il recourt à d'autres formes de violence moins rude que celle annoncée: «quelques fois je l'ai menacé, par exemple, avec la ceinture, mais je n'ai jamais frappé avec la ceinture, mais oui, je le menace, mais, quelques fois je lui tire les oreilles» (514h).

Le troisième point concerne le contexte affectif des interactions entre parents et enfants. Dans les entretiens l'amour est réitéré en tant que valeur essentielle à transmettre et à vivre dans l'éducation des enfants. Les parents ont exprimé aimer leurs enfants et de ce fait, les punitions corporelles n'apparaissent pas dans les récits comme ayant une origine dans le manque d'intérêt ou le manque d'affection en rapport avec leurs enfants. Selon les récits des participants, la punition corporelle doit être accompagnée de gestes qui puissent prouver aux enfants l'affection, l'amour, leur faire ressentir un contexte émotionnel positif et renforcer l'objectif éducatif dont la punition est appliquée. Dans l'extrait suivant une mère déclare qu'il est nécessaire d'expliquer aux enfants le motif de la punition et de mettre l'accent sur l'action de punir comme étant un acte d'amour: «alors, j'essaye aussi quand je le fais, je lui explique la raison et j'insiste que "je t'aime beaucoup, et c'est parce que je t'aime alors je dois te corriger"» (511f).

#### *4. Les représentations concernant l'usage de la punition corporelle: un ensemble disparate de trames représentationnelles justificatives*

Les récits parentaux dévoilent une multiplicité de raisons pour justifier ou expliquer l'usage des punitions corporelles. Elles peuvent être regroupées en trois catégories: la punition corporelle comme une stratégie

de contrôle nécessaire, la punition corporelle comme un dernier recours dans l'éducation des enfants à défaut d'autres stratégies efficaces qu'ils maîtriseraient, et enfin les punitions corporelles comme le résultat non souhaité de la perte de la maîtrise de soi des parents. Non seulement, chacune de ces catégories est composée d'une trame d'arguments, mais ces raisons peuvent s'enchevêtrer les unes aux autres.

#### 4.1. *La punition corporelle comme une nécessité*

La punition est vue par certains parents comme étant une *nécessité*. Ils s'appuient sur divers raisonnements et justifications: le mandat supérieur, le fait naturel en comparant avec les animaux, l'ampleur de la faute, l'efficacité observée de la punition et enfin le caractère difficile de l'enfant. Ainsi, certains parents font référence à un mandat supérieur, comme celui de Dieu et en général, le mandat religieux. Les parents reprennent depuis les croyances chrétiennes, de la *Bible*, éléments dans la prise de décisions éducatives de contrôle et des modèles concernant le mode d'exécution de la punition: «ça marche un bâton de correction qu'on a, c'est biblique, et donc, ils le voient, jumm... Ils se calment et ils réfléchissent tout de suite» (568f).

Je les dis: "ou vous résolvez ou je prends une décision comme Salomon", puis eux, quand je leurs dis ça et ça, c'est la basé, ils savent quelle est la décision de Salomon, parce qu'un jour ils étaient en train de se battre à propos d'un jouet, alors, je leur ai dit: "ou vous décidez qui joue le premier ou je fais comme Salomon", puis je suis venue, j'ai pris la petite voiture et j'ai pris un couteau et je l'ai coupé en deux: "*moitié pour toi, moitié pour toi*". C'est une décision salomonique, ils ne vont plus se battre, puis quand je leur dis ça, ils s'en souviennent encore [...] Donc si je dois lui dire: "chéri, donc je vais devoir, parce que, c'est que tu ne veux pas respecter les règles qu'on a fixées", puis je lui dis: "tu l'as gagné, alors un pour le Père, un pour le Fils, un pour le Saint-Esprit", toujours je lui donne leurs trois coups de fouet ou trois claques avec la tong (511f).

D'autres parents s'appuient sur des comparaisons avec les animaux pour soutenir le besoin des punitions corporelles en tant que fait naturel. Ces parents indiquent qu'il faut frapper les enfants comme on le ferait avec les animaux: «mais, oui une fessée et ce que je crois que ce n'est pas mauvais non plus parce que dans la nature, même les animaux répriment leur progéniture, car c'est une façon de les enseigner» (528h). Ces remarques rappellent des déclarations présentes dans la littérature

allant dans le même sens, où la comparaison entre les enfants et les animaux sert à expliquer les pratiques à l'égard des premiers. Par exemple, Hart (1990), un important philosophe du droit du XX siècle, utilise ce type de raisonnement pour soutenir son propos concernant le fait de nier la capacité des enfants à être des sujets titulaires de droits. L'image de l'enfant comme un être incapable, avec une nature plus proche des animaux, a pour effet de l'éloigner de sa nature humaine partagée avec les adultes et rend admissibles des comportements illégitime face aux adultes.

Un autre groupe de parents justifie la punition en cas de fautes qu'ils estiment graves. Par exemple, le défi à l'autorité semble exiger une action forte de la part des parents au moyen de punitions corporelles. C'est d'autant plus vrai quand les parents sont convaincus d'une absence de capacité de réflexion de la part de l'enfant. Cette certitude contribue à maintenir la pratique du contrôle par des coups physiques en tant qu'impératif éducatif. Les parents considèrent que l'enfant n'est pas capable de discernement, dans ce cas, dans leur esprit un changement de comportement doit être provoqué au moyen d'un incitatif externe comme une claque.

Eh...Malgré tout, hein, il y a quelque fois des situations qu'exigent non pas autant la partie physique de donner la punition, non pour la punition elle-même, mais surtout quand il existe un, un affrontement de force contre l'autorité. Non parce que je sois autoritaire, mais parce que l'enfant ne fait pas un processus de réflexion approprié en ce moment...Et c'est possible que par erreur ou non, une claque sur la cuisse c'est que, quelque fois, j'ai dû lui donner, ce qui a été possible et heureusement il a été très peu de fois, par rapport à ce que j'ai vécu à mon, à mon époque passée, car c'est beaucoup, beaucoup moins maintenant (532h).

Pour d'autres parents les punitions corporelles s'imposent comme le seul moyen efficace de contrôler les enfants. Ils ressentent le fait de frapper un enfant pour tenter de l'éduquer comme une fatalité impossible à surmonter. Ce sentiment correspond à une conception traditionnelle de l'éducation, socialement hérité et actualisé par le besoin de réussir l'encadrement de l'enfant: «avant, les parents frappaient plus, aujourd'hui on ne le fait parce que alors, la question de parler avec l'enfant, de réfléchir avec lui, mais il y a des moments quand on est obligé de donner un coup parce qu'on ne peut pas faire autrement» (510f).

La nécessité de punitions corporelles est confortée par le comportement et/ou le caractère de l'enfant. Selon les participants, l'emploi de

claques est indispensable avec certaines personnalités infantiles ou certaines conduites des enfants. Dans l'extrait une mère décrit comment elle différencie ses deux enfants selon leurs traits de personnalité. La mère présente la nécessité d'une punition corporelle du fait de la forte personnalité de sa fille cadette:

Oui, il m'est arrivée, il m'est survenue surtout quand ils étaient plus petits que peut-être eh, avec le dialogue ils ne comprenaient pas, oh, puis, ils commençaient à pousser des cris, surtout la petite fille, la femme, la fille, la plus petite, et il fallait faire quelque chose...Mais ça aussi est attaché à la personnalité de l'enfant, des fois, ils veulent exiger selon leur volonté...Alors, le garçon, je veux dire il était différent, on lui disait arrête de pleurer et pense et réfléchi à ce que tu as fait et là, il restait là, il revenait à nous...Mais la petite fille, elle était différente, alors dans ce cas qu'est-ce qu'il fallait faire? (557f).

Néanmoins, cette mère finit son récit avec une phrase qui souligne une nécessité non déclarée directement par les parents, la nécessité de s'imposer. Au-delà de l'objectif éducatif, ces parents semblent viser un but de domination: «alors pleure, car je t'ai frappé, tu pleures parce que tu as mal, mais non parce que tu veux faire ce que tu veux faire [...] » (557f). La mère utilise les claques afin de montrer son pouvoir sur la volonté de sa fille, elle ne semble pas poursuivre un objectif éducatif spécifique dans cet exercice.

#### 4.2. *La punition corporelle comme un dernier recours*

La punition comme un *dernier recours* pour contrôler les enfants est un autre argument pour justifier la production de la douleur comme stratégie d'éducation au sein de la famille. Selon certains parents, la punition corporelle serait une ressource efficace quoique non souhaitable. Cette conception que les punitions sont un dernier recours pourrait être incluse parmi les facteurs qui conduisent les parents à envisager les punitions corporelles en tant que stratégie pédagogique nécessaire. Toutefois, parmi les parents qui avancent cette conception, on peut repérer différents positionnements. Les parents axés sur la nécessité de la punition semblent, de façon générale, recourir aux punitions car selon eux aucune autre stratégie de contrôle ne fonctionne, nulle ne serait efficace. Ces parents sont sensibles à la tradition qui vient des générations antérieures. La force de la religion, les caractéristiques de l'interlocuteur éducatif (l'enfant) et la gravité de la faute orientent cette estimation de nécessité.

En revanche, d'autres parents croient dans le succès de différentes stratégies éducatives, même si ils considèrent qu'elles n'ont pas la même efficacité dans toutes les situations et face à tous les enfants ou ils constatent qu'ils ne peuvent pas obtenir de résultats rapides. Compte tenu des limites des autres stratégies de contrôle, les punitions corporelles sont un dernier recours qu'ils emploient après avoir essayé une ou plusieurs stratégies alternatives: «je veux dire, je ne les frappe presque jamais, j'essaye, que comme le dernier choix» (540f). Ces parents décrivent que ces punitions résultent de l'échec du contrôle sur l'enfant par d'autres moyens jugés plus appropriés et considérés en premier lieu. Toutefois, comme un participant l'a exprimé, les parents peuvent considérer que les punitions corporelles n'offrent pas non plus une solution éducative aux difficultés de contrôle. Mais le répertoire pédagogique des parents ne propose aucune autre stratégie à adopter, donc les punitions sont le dernier recours.

Non, c'est que, quelque fois, on ne le fait parce qu'on veut frapper, la punition, mais comme c'est l'exaspération pour faire quelque chose parce que maintenant non, maintenant, on ne sait pas quoi faire, mais non, elle a continué à pleurer et maintenant, elle pleurait encore plus, alors...Je ne ressens pas que ça fonctionne (550f).

#### 4.3. *Les punitions corporelles suite à la perte de la maîtrise de soi*

Enfin les punitions corporelles peuvent se justifier par une *perte de maîtrise de soi*. La colère, la fatigue, conduisent les parents à une explosion de force contre l'enfant. Plus qu'une croyance, une conviction destinée à soutenir l'action des punitions corporelles, il s'agit d'un dévoilement des faits que souligne la présence de facteurs précipitants. Dans les récits les parents cherchent à excuser l'emploi de ces punitions plutôt qu'à en défendre son utilisation. Ils tentent de rendre compte de leur vécu dans les situations de tous les jours. Parfois, ils présentent leur vécu comme s'il s'agissait d'un cycle naturel, sans se rendre compte de la problématique qui peut se cacher dans cette perte de maîtrise de soi, ce dévouement sur l'enfant. Dans d'autres cas, les parents mettent en évidence que les punitions corporelles, sous l'effet de la colère, sont l'une des difficultés rencontrées dans l'exercice de leur mission parentale. La gestion de leur propre personnalité, leurs sentiments et leurs émotions, le travail sur eux-mêmes en tant qu'individus, peut être l'un

des premiers défis des pères et des mères dans la construction de leur parentalité: «je lui ai donné quelques coups sur les fessées, mais à cause de l'excitation du moment» (552f).

[...] c'est l'impuissance, quand je le frappe c'est parce qu'il m'agace, mais ça ne sert à rien, je le fais déjà sans y penser, je ne le fais pas parce que je crois que ça va marcher, je sais que ça ne fonctionne pas, je suis conscient, mais je le fais parce que c'est par réflexe, plus qu'autre chose, mais pas pour une autre raison, je veux dire, pas parce que je crois que c'est la bonne méthode, non la bonne méthode certainement c'est autre chose (538h).

Lorsque les parents expliquent l'usage des punitions corporelles en raison de l'impossibilité à contrôler leurs propres émotions, ils semblent confrontés à l'émergence de sentiments de culpabilité, de questionnements, de regrets et de douleur, ils se remettent en question dans leur parentalité:

je mentirais si je vous dis que non. Mais, je l'ai fait peu souvent et quelque fois quand je le fais alors ça me fait mal [...] (542f). Oui tout à coup un jour, un moment de colère j'ai frappé ma fille et puis j'ai regretté de l'avoir frappé, Est-ce que j'aurais dû me contrôler? (554f).

Les parents qui disent «éclater» et punir physiquement leurs enfants conviennent que ces faits sont occasionnels et déclarent faire des efforts pour éduquer leurs enfants en vertu d'autres stratégies telles le dialogue, la suppression des privilèges.

### *En conclusion*

Les pères et les mères de cette étude appartenant tous à la classe moyenne colombienne révèlent par leurs réponses à notre entretien combien ils doivent construire leur propre rôle parental dans un contexte contradictoire. En ce qui concerne l'usage de la punition corporelle, ils sont au cœur de multiples influences antagonistes: leur expérience de violence éducative au cours de leur enfance, une histoire sociétale de permissivité de la douleur dans l'éducation et des représentations et des pratiques collectives actuelles qui tentent d'éradiquer la punition corporelle en la délégitimant. Dans ce climat ambiant composé d'influences concurrentes et contradictoires, les parents essaient de faire valoir la pertinence de leurs pratiques de punition en s'appuyant sur une pluralité d'arguments.

Les participants ne nient pas l'usage des punitions corporels tels l'utilisation de claques avec la main, à l'aide d'instruments (ceintures, chaussures, tongs, bâtons), la pratique de tirer les oreilles, tirer les cheveux pour contrôler les enfants, mais ils tentent d'occulter les conséquences négatives de ces pratiques par un processus de rationalisation, orientée vers l'explication et la justification de ces punitions.

Les récits parentaux font apparaître une diversité de raisonnements tels que: fonder les punitions corporelles sur les dogmes de l'autorité religieuse ou la force de la tradition, rendre ces punitions comme un dernier recours auquel les parents sont obligés de faire appel pour le bien de leurs enfants, occulter le lien entre les punitions et la violence avec des qualifications telles que «*petites claques éducatives*» ou par le moyen de descriptions détaillées de façon à présenter les coups comme un acte mesuré et rationnel. La littérature sur les représentations sociales qualifie ces exercices de rationalisation de «schème étrange» (Flament, 2001a; Flament, Rouquette, 2003). La finalité de ces schèmes est de maintenir la cohérence cognitive chez les individus dans un contexte de transition culturelle et sociale, ici la pédagogie familiale.

Ces arguments avancés par les parents pour justifier l'exercice des punitions corporelles ne s'excluent pas. Les narrations parentales dévoilent des liens et des articulations entre eux. Ils s'enchevêtrent dans une trame discursive structurée. Néanmoins, les participants se posent des questions qui mettent en péril leur bien-être en tant qu'individus et parents. Ces mécanismes cognitifs ne soulagent pas les parents des sentiments de culpabilité: «c'est que quelque fois on se demande si l'on est bon ou mauvais, car on punit un fils» (582f).

Par exemple, quelqu'un vous dit que non, que le sujet, de la violence est mauvaise, mais tout à coup l'enfant, il lève la voix et il vous dit quelque chose qu'il devrait pas dire et il y a un manque de respect, je veux dire, à ce moment-là tu dois fixer une limite, et puis, tu lui donnes un petit coup à l'enfant [...] et que tu dois arrêter parce qu'il doit comprendre qu'on doit pas dire ça donc après, tu te sens mal, parce que "ce que j'ai fait, c'est bien ou mal?". Je veux dire, je ne sais pas, mais alors quelque fois tu te sens que tu n'as pas des outils, c'est une chose qu'on est en train d'étudier tous les jours et qu'on est en train d'apprendre par l'expérience, c'est très difficile, très compliquée (510f).

Les interrogations des parents teintées de culpabilité et de mal-être sont une piste importante à prendre en compte dans la recherche de voies et de ressources pour l'éradication des punitions corporelles. La bienveillance des enfants n'implique pas la seule diminution de la fes-

sée; il faut aussi la disponibilité des toutes les ressources possibles pour assurer son plein développement. L'un des éléments essentiels à cette fin est que les parents puissent sereinement adhérer à des formes sans violence éducative ordinaire d'éducation de leur enfant. Si la fessée, la gifle, la claque, sont des actions qui restent dans la société, comme un héritage social d'un passé commun; il convient de souligner que c'est la responsabilité de l'ensemble de la société, y compris l'État, de créer les conditions d'un changement socioculturel efficace.

Cette étude apporte un éclairage critique pour comprendre les schémas de représentation des parents sous-jacents à la persistance des pratiques de punitions corporelles (les violences éducatives ordinaires). On doit néanmoins en reconnaître quelques limites. Cette étude a été soumise aux restrictions, aux choix effectués lors de leur conception et leur mise en œuvre, des obstacles courants au cours du processus de recherche. Par exemple, la portée générale de cette étude se trouve limitée par le choix des participants: un groupe de pères et de mères indemnes de risque économique habitant dans une ville d'un pays à économie modérée. Mais, cette étude qui présente une perspective autour d'un problème social jusque-là peu étudiée est une invitation à approfondir la compréhension du phénomène des punitions corporelles avec d'autres cadres théoriques, d'autres méthodologies, dans différentes populations et dépasser l'approche habituelle avec les populations dites à risque.

### Références

- Aguirre Dávila E., Montoya Aristizábal L.M., Reyes Sánchez J.A. (2006): *Crianza y Castigo Físico*. In E. Aguirre Dávila (ed.), *Diálogos 4 Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, Colombie: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología, pp. 29-48.
- Ashburn K., Kerner B., Ojamuge D., Lundgren R. (2017): Evaluation of the Responsible, Engaged, and Loving (Real) Fathers Initiative on Physical Child Punishment and Intimate Partner Violence in Northern Uganda. *Prevention Science*, 18(7), pp. 854-864.
- Blanchet A., Gotman A. (2006): *L'enquête et ses méthodes*. L'entretien. Barcelone: Armand Colin.
- Bodenmann C., Perrez M., Bodenmann G. (2000): *La tendance à punir*. In J.-P. Pourtois (dir.): *Blessure d'enfant. La maltraitance: théorie, pratique et intervention*. Bruxelles: De Boeck, pp. 135-146.

- Bouchard C. (1981): Perspectives écologiques de la relation parent(s)-enfant: des compétences parentales aux compétences environnementales. *Apprentissage et Socialisation*, 4(1), pp. 4-23.
- Buitrago-Peña M., Cabrera-Cifuentes K.A., Guevara-Jiménez M. (2009): Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. *Educación y educadores*. Universidad de la Sabana, 12(3), pp. 53- 71.
- Capitanio M. G. (1992): Enfance idéalisée. Une recherche sur la représentation sociale de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, 46(409), pp. 116-120.
- Casas F. (1992): Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 53, pp. 27-45.
- Clément, M.-E., Chamberland, C. (2014): Trends in Corporal Punishment and Attitudes in Favour of this Practice: Toward a Change in Societal Norms. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(2), pp. 13-29.
- Cuartas J., Grogan-Kaylor A., Ma J., Castillo B. (2019): Civil Conflict, Domestic Violence, and Poverty as Predictors of Corporal Punishment in Colombia. *Child Abuse & Neglect*, 90, pp. 108-119.
- Cuñat Giménez R.J. (2007): Aplicación de la teoría fundamentada (*Grounded Theory*) al estudio del proceso de creación de empresas. Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. *XX Congreso anual de AEDEM*, 2, pp. 1-13 (<http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>; consulté le: 19.12.19).
- González M.R., Trujillo A., Pereda N. (2014): Corporal Punishment in Rural Colombian Families: Prevalence, Family Structure and Socio-demographic Variables. *Child Abuse & Neglect*, 38(5), pp. 909-916.
- Imoh A.T.D. (2016): Tackling the Physical Punishment of Children in Resource Poor Contexts. *International Journal of Childrens Rights*, 24(2), pp. 469-487.
- PROFAMILIA – Asociación Pro-Bienestar de la Familia Colombiana (2011): *Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2010* (<http://profamilia.org.co/docs/ENDS%202010.pdf>; consulté le: 17.1.20).
- PROFAMILIA – Asociación Pro-Bienestar de la Familia Colombiana (2015): *Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2015* (<https://profamilia.org.co/investigaciones/ends/>; consulté le: 17.1.20).
- Fortin A., Durning P. (2010): Les punitions corporelles: entre mauvais traitements et bientraitance? In P. Durning: *Enfance maltraitée et éducation familiale textes 1991-2010*. Paris: L'Harmattan, pp. 73-86.
- Gutiérrez-Vega I., Acosta-Ayerbe A. (2013): La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), pp. 261-272.
- Juste Ortega M.G., Morales González J.M. (1998): La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar: lo que opinan los españoles. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, pp. 35-46.
- Lin J. (2018): Values and Beliefs as Risk and Protective Factors for Physical Punishment. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), pp. 3413-3425.

- López Hoyos M.L. (2006): Enfoques y conceptos actuales sobre prácticas de corrección. In E. Aguirre Dávila (ed.): *Diálogos 4 Discusiones en la Psicología Contemporánea*, cit., pp. 49-72.
- Maldonado M.C., Micolta A. (2003): Capítulo seis La autoridad, un dilema para padres y madres al final del siglo XX. El caso de Cali. In Y. Puyana (ed.): *Padres y madres en cinco ciudades colombianas, cambios y permanencias*. Bogotá: Almúnedra editores, pp. 189-221.
- Miller-Perrin C., Perrin R. (2018): Physical Punishment of Children by US Parents: Moving Beyond Debate to Promote Children's Health and Well-being. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(16), pp. 2-7.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia et Organización de Estados Americanos (2000): *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Serie: *Documentos de Investigación*. Santafé de Bogotá: Punto Exe Editores.
- Moliner P., Guimelli C. (2015): *Les représentations sociales. Fondements théoriques et développements récents*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Morval M., Côté M.-F. (1998): Modèle familial en milieu défavorisé: continuité ou rupture intergénérationnelles. In A.-M. Fontaine, J.-P. Pourtois (dir.): *Regards sur l'éducation familiale: Représentation, Responsabilité, Intervention*. Bruxelles-Paris: DeBoeck Université, pp. 81-90.
- Pascoal S., Poeschl G. (2004): Représentations sociales de la violence envers les enfants. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 64, pp. 21-34.
- Perrez M., Ewert U., Moggi F., Plancherel B. (2000): La punition des enfants. In J.-P. Pourtois (dir.): *Blessure d'enfant. La maltraitance: théorie, pratique et intervention*, cit., pp. 147-162.
- Perron J.L., Lee C.M., Laroche K.J., Ateah C., Clément M.-E., Chan K. (2014): Child and Parent Characteristics Associated with Canadian Parents' Reports of Spanking. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(2), pp. 31-45.
- Pinheiro P.S. (2010): *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas* ([http://www.unicef.org/lac/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia\\_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf); consulté le: 15.1.20).
- Pulido S., Castro-Osorio J., Peña M., Ariza-Ramírez D.P. (2013): Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), pp. 245-259.
- Puyana Villamizar Y. (1998): Cambio y reproducción del castigo y el maltrato en la familia el caso de un grupo de mujeres de sectores populares. *Cuadernos familia Cultura y Sociedad*, 2, pp. 19-30.
- Puyana Villamizar Y. (1999): "Quiero para mis hijos una infancia feliz. Socialización y cambio en torno a las representaciones sociales sobre la infancia". *Nómadas*, 11, pp. 138-145.
- Puyana Villamizar Y. (2003): Capítulo Dos Cambios y permanencias en la paternidad y la maternidad. In Id. (ed.): *Padres y madres en cinco ciudades colombianas, cambios y permanencias*. Bogotá: Almúnedra editores, pp. 45-79.

- Ramírez H.C., Navarrete G.N., de (2004): Representaciones sociales del maltrato infantil en una comunidad rural: un análisis comprensivo. In E. Aguirre Dávila, J. Yáñez Canal (eds.): *Diálogos 3 Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología, pp. 27-52.
- Robert P., Faugeron C. (1978): *La justice et son public: les représentations sociales du système penal*. Genève: Masson.
- Sabatier C. (2005): La socialisation familiale dans une perspective interculturelle. In H. Desmet, J.-P. Pourtois (eds.): *Culture et Bienêtre*. Bruxelles: De Boeck, pp. 37-60.
- Sauceda-García J.M., Olivo-Gutiérrez N.A., Gutiérrez J., Maldonado-Durán M.J. (2006): El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 63(6), pp. 382-388.
- Schoebi D., Plancherel B., Tchumakov M., Perrez M. (2006): La punition corporelle des enfants en Suisse et en Russie. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 19, pp. 53-75.
- Simarra J., De Paúl J., San Juan C. (2002): Malos tratos infantiles: representaciones sociales de la población general y de los profesionales del ámbito en el caribe colombiano. *Child Abuse & Neglect*, 26, pp. 815- 831.
- Torres I. (2004): Chicos y chicas pero con derechos. Reflexiones sobre el estado de los derechos de los niños y las niñas en Colombia. In C. Borrero García (ed): *Reelección: el embrujo continúa. Segundo año de gobierno de Alvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Ediciones Antropos – LTDA – Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, pp. 269-275.
- Vega Rodríguez M.T., Moro Gutiérrez L. (2013): La representación social de los malos tratos infantiles en la familia: factores psicosociales que influyen en la percepción de las conductas de maltrato. *Psychosocial Intervention*, 22, pp. 7-14.

## Per una “pedagogia delle carezze”. Da Eric Berne a Daniela Lucangeli

Caterina Benelli<sup>1</sup>

### Abstract

Il contributo intende affrontare il tema delle punizioni corporali e psicologiche a scuola e in famiglia prendendo in esame la postura dell'educatore (insegnante, educatore o genitore) che accompagna la formazione delle giovani generazioni, attraverso un modello teorico e metodologico in ambito psicopedagogico: ovvero, la “teoria delle carezze” e la “*warm cognition*”, quali strategie educative necessarie per l'apprendimento e la formazione alla luce degli studi odierni. La “pedagogia delle carezze” si pone come un itinerario possibile; una postura educativa e didattica per il benessere dei soggetti in formazione.

**Parole chiave:** punizioni, carezze, emozioni, ragione, metodologie.

### Abstract

The paper is focused on the topic of corporal and psychological punishment at school and at home, taking into consideration the posture of educators (teachers, educators, or parents) accompanying the training of young generations, through a theoretical model of the psycho-pedagogical field: namely, the “stroke's theory” and the “warm cognition”, as educational strategies, necessary for the learning and training, in today's studies. The “stroke's theory” poses itself as a possible itinerary: an educational and didactic approach, aimed at the well-being of all subjects in training.

**Keywords:** punishment, stroking, emotion, reason, methodologies.

### Premessa

Le punizioni corporali, a scuola e in famiglia, hanno accompagnato la storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche delle giovani generazioni, fino ai giorni nostri. Contesti e periodi differenti – attraverso documenti storici, letteratura e cinematografia – ci restituiscono

---

<sup>1</sup> Docente di Pedagogia della relazione educativa presso il Dipartimento di Civiltà antiche e moderne dell'Università degli Studi di Messina.

un affresco di un'educazione intesa come correzione e, in alcuni casi, ri-educazione. È possibile rintracciare storie di punizioni a scuola non soltanto nella letteratura pedagogica e storico-sociale, ma individuiamo racconti di punizioni anche nelle scritture autobiografiche di persone comuni (anche i non letterati), che hanno riferito la difficile condizione dell'educazione scolastica fino alla metà del Novecento nelle pagine della scrittura diaristica, autobiografica e memoriale. All'interno dell'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, nella Provincia di Arezzo, è possibile incontrare e consultare – attraverso il sito [www.archiviodiari.org](http://www.archiviodiari.org)<sup>2</sup> – storie di vita e di scuola di persone cosiddette “ordinarie”, comuni, che raccontano le esperienze di punizioni corporali e psicologiche subite durante l'infanzia e la giovinezza.

Certamente, dentro il catalogo dell'Archivio identifichiamo storie di punizioni legate a eventi traumatici come le guerre, ma sono ritracciabili anche memorie di punizioni legate all'educazione scolastica e familiare in condizioni di quotidianità e ordinarietà. I narratori sono soggetti che, in età matura, con motivazioni e spinte differenti, sentono la necessità di percorrere la propria traiettoria esistenziale attraverso la propria storia di vita (o parti di essa) per poi consegnarla – in forma scritta – e depositarla all'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano e alla Storia.

Restituire alla Storia le fonti autobiografiche di “gente comune” diventa un'operazione di impatto civile e sociale, ancor prima che formativa; un'opportunità, per studiosi (e non solo), di entrare “in punta di piedi”, con rispetto, dentro le pieghe e gli interstizi della storia sociale, attraverso le testimonianze autobiografiche delle persone che intendono scrivere le proprie esperienze di vita. Scrivere di sé a proposito di esperienze difficili, talvolta traumatiche – come le punizioni corporali e psicologiche – diventa un atto catartico, liberatorio e, allo stesso tempo, un metodo per “ricucire strappi” e suturare ferite attraverso il gesto della mano che scrive e della carta che accoglie e si prende cura della narrazione custodendola nelle pagine, come a onorare un'esperienza che, una volta scritta e riletta, assume un nuovo aspetto e – talvolta – un nuovo significato (Ferrari, 2005). Le esperienze delle punizioni corporali, infatti, com'è noto, si riversano non soltanto sull'aspetto didattico, ma sulla formazione della persona restando, inesorabilmente, indelebili

---

<sup>2</sup> Per la data di ultima consultazione del sito in oggetto si rimanda ai *Riferimenti sitografici*, N.d.R.

nel percorso di vita di quest'ultima. E le testimonianze scritte e orali ci raccontano dell'impatto che hanno avuto tali violenze sulla formazione di sé. Nonostante la legislatura in materia abbia impugnato ed eliminato le punizioni corporali nella pratica quotidiana, assistiamo, comunque, a eventi che ci dimostrano che le punizioni – almeno in termini psicologici – non sono realmente del tutto scomparse. Le pagine dei diari e delle autobiografie, infatti, ci riferiscono in tal senso esperienze non troppo lontane nel tempo e nello spazio. Ma è, innanzitutto, nella narrazione educativa quotidiana che scorgiamo, talvolta da parte dei genitori e degli insegnanti, la presenza di atteggiamenti svalutativi, psicologicamente violenti nei confronti dei bambini e dei ragazzi: si tratta di azioni fatte di espressioni e gesti che in modo esplicito o implicito, sono diventati parte del dizionario educativo e del linguaggio comune, anche nei contesti educativi odierni.

Il contributo intende affrontare il tema della "pedagogia delle carezze", dove le carezze sono intese in termini di *riconoscimenti*, attraverso quelle azioni e quei gesti rivolti da un adulto significativo a soggetto in formazione: una strategia educativa e didattica per un apprendimento autentico, profondo e duraturo. Lo sguardo sul modello educativo e didattico delle carezze che intendo adottare è di tipo psico-pedagogico e prende in esame alcune teorie di riferimento di area psicodinamica, della psicologia dello sviluppo e delle scienze dell'educazione, per offrire un'ulteriore lettura ai fini di ottenere uno sguardo più ampio e complesso sulla tematica della "pedagogia delle carezze". Lungi dall'essere una posizione di carattere assistenzialistico o di tipo buonistico, legato dunque al 'buon cuore' dell'educatore, la "teoria pedagogica delle carezze" ha radici scientifiche di tipo psicologico e psicodinamico, che prendono in esame alcuni studi psicologici condotti da Eric Berne (1970), fondatore dell'Analisi Transazionale, e di altri autori che hanno sviluppato ulteriormente la teoria berniana. Per attraversare la questione delle "carezze" in pedagogia, nella prima parte del contributo, infatti, sono presi in esame anche altri autorevoli studiosi, come Claude M. Steiner e Ferdinando Montuschi<sup>3</sup>. La seconda parte è dedicata agli studi neuroscientifici e della psicologia dello sviluppo: nella fattispecie, al modello della "*warm cognition*" di Daniela Lucangeli e dei suoi collaboratori (2019).

---

<sup>3</sup>Laddove non diversamente specificato, per i dettagli relativi ai testi di riferimento, adottati in questa sede, degli studiosi in oggetto, si rimanda ai *Riferimenti bibliografici*, N.d.R.

## 1. Eric Berne e gli studi della “stroke’s theory”

Con la parola “carezza” si indica generalmente l’intimo contatto fisico; nella pratica il contatto può assumere forme diverse. C’è chi accarezza il bambino, chi lo bacia, gli dà un buffetto o un pizzicotto. [...] Per estensione, con la parola “carezza” si può indicare familiarmente ogni atto che implichi il riconoscimento della presenza di un’altra persona

(Berne, 1964, trad. it. 1967, p. 16).

Eric Berne, psichiatra canadese e fondatore della teoria dell’Analisi Transazionale (nota con l’acronimo di AT), ha elaborato il “sistema delle carezze” come elemento portante in tutto l’impianto teorico e metodologico dell’AT: la “carezza” (*stroke*) psicologica è, infatti, una «unità di riconoscimento sociale» (*Ibidem, passim*). Per Berne il comportamento degli esseri umani fondamentale segue il principio secondo il quale “qualsiasi tipo di carezza è meglio di nessuna carezza”; in altre parole, il nostro bisogno di essere accarezzati è così importante che se non riceviamo sufficienti carezze positive fin dall’infanzia, faremo in modo di riceverne, anche se negative (*Ibidem*).

Negli anni Quaranta del Novecento, René Spitz, in seguito allo studio dei neonati degli orfanotrofi, descrisse l’importanza delle stimolazioni per la sopravvivenza dell’uomo sottolineando come l’assenza di stimoli nei neonati producesse danni irreversibili sia sullo sviluppo del corpo sia su quello della mente. Eric Berne, sulla traccia degli studi di René Spitz, psicoanalista di origine austriaca, affermava che la mancanza di stimoli emotivi e sensoriali produce un effetto a catena che può culminare nella morte in quanto, la fame di stimoli ha la stessa importanza della fame di cibo ed è preferibile una stimolazione spiacevole rispetto alla completa assenza di stimoli. Spitz, attraverso le ricerche effettuate sui bambini deprivati della cura dei genitori o di altre figure di riferimento, dimostrava per primo che i neonati, se privati a lungo di stimolazioni fisiche e tattili, possono sviluppare forme psicopatologiche che arrivano fino alla morte, in casi estremi. Secondo le osservazioni di Spitz, i bambini orfani o ospedalizzati, seppur nutriti, puliti e tenuti al caldo, sviluppavano problemi fisici ed emotivi in misura significativamente più alta del gruppo di controllo composto da bambini allevati dalle loro madri o da altri *caregiver*

con sollecitazioni tattili e sensoriali. I bambini ospedalizzati o ricoverati in orfanotrofi erano spesso lasciati soli e soffrivano della mancanza del contatto fisico e delle coccole che normalmente i neonati ricevono dalle loro madri o da altre figure di cura. La mancanza di carezze e di contatto affettivo era, secondo lo studioso, all'origine dei disturbi evolutivi e potevano spingersi fino a una forma di patologia che Spitz ha definito "sindrome dell'abbandono" (1958, trad. it. 1962): una sintomatologia per la quale il bambino poteva lasciarsi andare e deperire, fino alla morte (*Ibidem*). Fin dalla nascita, uno dei bisogni fondamentali del bambino è il contatto, l'intimità fisica e la manipolazione. Questi stimoli, al pari della necessità del cibo, sono essenziali per uno sviluppo sano del bambino.

Alla luce dei suddetti studi, Eric Berne fa un parallelo fra la fame di cibo e la fame di stimoli (fisici, sensoriali ed emotivi), entrambi importanti dal punto di vista della sopravvivenza biologica e psicologica dell'individuo. Nel percorso verso l'adulthood, la fame di stimoli si trasforma in fame o in bisogno di riconoscimento: in altre parole, quella necessità di contatto fisico, così importante nell'infanzia, può essere sublimata attraverso altre modalità indirette e simboliche che permettono di ottenere riconoscimento positivi (o negativi) dagli altri. Un sorriso, uno sguardo benevolo o malevolo, una critica, un complimento, possono essere dei riconoscimenti piacevoli o spiacevoli da parte degli altri e sono utilizzati come sistema di *nutrimento*. Appare, infatti, poco rilevante se lo stimolo fisico sia piacevole o spiacevole, poiché, di fatto, è indispensabile che il bambino abbia contatti fisici (segni di riconoscimento, carezze ecc.).

Da varie osservazioni e ricerche emerge, infatti, che l'essere umano ha bisogno di riconoscimento e le "carezze" sono il segno di riconoscimento della presenza dell'altro ed una carezza negativa è meglio dell'assenza di carezze (Berne, 1964, trad. it. 1967). Vi possono essere perciò carezze fisiche, come un colpetto sulla spalla o una stretta di mano, ma anche verbali, come una lode o un apprezzamento, e mimiche, come un sorriso o un cenno di capo; tuttavia anche un'occhiata storta o un insulto può essere accettato, poiché pure tali modalità mostrano che la presenza dell'altro è stata riconosciuta. A tal proposito si rinvia a numerosi studi di psicologia degli animali, dove era messo a confronto lo sviluppo di due gruppi di piccoli mammiferi in *box* identici. Un gruppo era lasciato privo di stimolazione sensoriale, l'altro era sottoposto a stimolazione di scosse elettriche numerose volte al giorno con il sorprendente risultato che quest'ultimo gruppo si era sviluppato meglio, per quanto dolorosa fosse la stimolazione. Ciò vale anche per l'essere umano: qualsiasi tipo di carezza è meglio di nessuna carezza, perciò per soddisfare il persona-

le bisogno di stimoli, l'individuo tende ad utilizzare le carezze negative come le carezze positive.

Fin da piccoli, alla mancanza di carezze positive, si impara ad attivare delle modalità per ottenere carezze negative piuttosto della loro privazione. Da adulti poi è possibile riproporre tale schema infantile continuando a cercare carezze negative e collezionando dei comportamenti che svilupperanno conseguenti dinamiche relazionali. Va sottolineato inoltre che la quantità di carezze, indispensabile per la sopravvivenza di ciascuno, varia da persona a persona. Il bambino piccolo prova vari tipi di comportamento per individuare quale gli possa procurare le carezze di cui abbisogna. Qualora un determinato comportamento si riveli utile per avere delle carezze, si tenderà a ripeterlo. È in tale modo che le carezze rinforzano il comportamento che è stato accarezzato. Anche gli adulti, bisognosi di carezze tanto quanto i bambini piccoli, sono egualmente disponibili a modellare il loro comportamento per continuare a ottenere carezze. Se non ci sono abbastanza carezze positive, si passa a cercare delle carezze negative, proprio per esaudire il bisogno umano di carezze. Si può così comprendere perché da adulti una carezza negativa possa agire nel rinforzare un determinato comportamento con altrettanta efficacia di una carezza positiva. Ciò ci permette di capire perché vi siano delle persone saldamente vincolate a ripetere schemi di comportamento, di auto-punizione o di auto-danneggiamento. Ognuno pertanto, partendo dalla propria esperienza infantile, sviluppa un modello specifico e personale di ricevere o dare carezze.

Per questo Eric Berne, all'interno della sua teoria di tipo psicodinamico dell'Analisi Transazionale, estende il termine "carezza", intesa comunemente come intimo contatto fisico, a un significato più ampio di *contatto*, anche simbolico, tra le persone, denominato «unità di riconoscimento», oppure «unità fondamentale dell'azione sociale» (Berne, anni, *passim*). Qualsiasi atto che comporti il riconoscimento della presenza dell'altro è definito, nel modello teorico dell'analisi transazionale, come *carezza*, intesa come ogni forma di attenzione verbale o non verbale, volontaria o involontaria che sia. Ogni volta che interagiamo con un altro essere umano, ci stiamo scambiando una carezza psicologica, un'unità di riconoscimento sociale. Le carezze psicologiche possono essere compiute sotto forma di grandi e piccoli gesti, attraverso parole o atteggiamenti e possono essere di vario tipo: positive, negative, verbali, non verbali, condizionate, incondizionate e "di plastica" (ovvero, non autentiche). Dare e ricevere carezze psicologiche positive, permette di aumentare il benessere personale, l'autostima e il benessere psicosociale.

L'assenza di carezze equivale all'indifferenza ed è peggiore della carezza negativa.

Claude M. Steiner in seguito, elabora il concetto di "economia delle carezze" (1974), per spiegare il motivo per il quale nelle relazioni ci sentiamo a disagio, poiché privati dei riconoscimenti di cui abbiamo bisogno. Anche Steiner, infatti, sostiene che tutti abbiamo bisogno di scambiarci carezze psicologiche, aggiungendo che facciamo di tutto per guadagnarle; e, sottolinea lo studioso, nonostante le carezze psicologiche siano facili da dare e da prendere, in realtà non ne circolano a sufficienza, e ciascuno di noi escogita strategie per ottenerne. A questo proposito ci chiediamo come, in particolare nelle aule scolastiche, una "teoria delle carezze" potrebbe facilitare e generare apprendimenti negli studenti (Steiner, 1983).

### 1.1. *Ferdinando Montuschi*

In seguito alla teoria berniana, Ferdinando Montuschi (1983a,b) pedagogista, psicoterapeuta e analista transazionale, ha sviluppato un'interessante riflessione sulle "carezze a scuola" (*Ibidem*), un ragionamento di oramai alcuni anni fa ma che ritengo utile recuperare alla luce dell'argomento trattato. Si tratta di una posizione legata alla gratificazione e ai riconoscimenti in classe, e alle carezze come strumento di apprendimento. Il pedagogista analizza ed elabora tre interessanti aspetti sul problema gratificazioni-rimproveri-punizioni nel contesto scolastico: 1) tipi di carezze che gli alunni chiedono agli insegnanti; 2) il modo in cui le chiedono; 3) le risposte degli insegnanti a tale richiesta (*Ibidem*).

Secondo Montuschi, gli alunni vedono gli insegnanti come interlocutori di riferimento dopo quelli familiari e con loro si relazionano, anche verbalmente, alla ricerca di conoscenze e di riconoscimenti-gratificazioni, proprio come avviene in famiglia. L'alunno si aspetta, dunque, un'approvazione del sapere acquisito che si traduce in valutazione quantitativa finale, ma anche una tipologia di gratificazione e di riconoscimento che va aldilà della votazione, ma che – con modalità esplicite e spesso implicite – contiene una richiesta di attenzione e di carezze, espresse spesso in forma inconsapevole, indiretta, o addirittura in modo "opposto". Il modo di chiedere carezze e riconoscimenti agli insegnanti, infatti, è diverso secondo la modalità individuale degli alunni, le caratteristiche personali e i bisogni specifici di approvazione del soggetto. Gli alunni cercano carezze a scuola, a volte in modo incomprensibile: ciò dipende

da come in famiglia hanno appreso tale strategia. Cercano carezze positive, ma anche negative, talvolta solo per essere visti, riconosciuti e presi in considerazione dagli insegnanti. Se la classe docente comprendesse la modalità di richiesta di carezze e di riconoscimenti degli alunni, ciò potrebbe diventare un importante e necessario canale di comunicazione efficace per l'apprendimento e per un opportuno accompagnamento verso la conoscenza e la consapevolezza di sé di ogni alunno. L'insegnante ha, infatti, «una vasta gamma di carezze da utilizzare in classe che va dal riconoscimento dei risultati scolastici raggiunti, al riconoscimento delle qualità personali dell'alunno, al riconoscimento dell'esistenza di ciascuno» (Montuschi, 1983b, p. 86).

Come l'insegnante dosa e distribuisce le carezze in classe diventa rilevante per promuovere la relazione con ogni studente, ma anche per facilitare le relazioni interpersonali e sociali tra gli alunni, in modo da educare al riconoscimento degli altri attraverso modalità comunicative più autentiche. Conoscere la propria modalità di ricerca di riconoscimenti (positivi o negativi che siano), aiuta gli studenti a conoscersi, a chiedere e a dare aiuto in maniera più efficace e a ottenere maggiore gratificazione, sia a livello di risultati scolastici che di relazioni umane più intime e autentiche: apprendimento, questo, necessario, specialmente in un tempo dove le relazioni interpersonali si fanno sempre più "virtuali".

In sostanza, il pensiero di Montuschi e la sua posizione sulle "carezze a scuola" rinforzano il nostro discorso sull'importanza di pensare a una postura relativa alla "pedagogia delle carezze". L'Autore offre un punto di vista interessante sulla necessità di costruire un luogo di apprendimento attento alle modalità individuali di entrare in relazione con l'insegnante (e viceversa), in modo più efficace e autentico. Inoltre, diventa importante anche per attivare un'esperienza in classe di educazione relazionale e interpersonale tra gli alunni che sperimentano, dal vivo, un modo rispettoso, efficace, reale e utile di comunicare con gli altri e, successivamente, con il mondo.

Infine, Montuschi in vita a riflettere sulla postura dell'insegnante e alla modalità utilizzata da quest'ultimo per "leggersi" mentre si confronta con la propria "area delle carezze" e dei riconoscimenti; per arricchire la propria professionalità aumentando le risorse comunicative con la classe, e per un maggior piacere nel proprio lavoro di docente:

anche l'insegnante può analizzare il proprio comportamento per verificare se ha bisogno di modificare qualcosa nel modo di dare carezze ai ragazzi o nel ricevere da loro. Certi comportamenti imbarazzati nell'esprimere affetto, cer-

ti silenzi al posto delle parole gratificanti, atteggiamenti schivi o impacciati di fronte agli apprezzamenti degli alunni tradiscono l'esistenza di qualche problema non ancora risolto o, semplicemente, la mancanza di "esercizio" in questa particolare area (1983b, p. 90)

## 2. Daniela Lucangeli e la "warm cognition"

Noi siamo stati educati all'idea che è difficile modificare le cose che non vanno. Per modificare l'atteggiamento emotivo, non si può far a meno di reimparare le emozioni *warm*, calde, perché sono le chiavi di accesso all'anima, alla persona viva e profonda

(Lucangeli, 2017, p. 1).

La questione delle carezze presa in esame attraverso gli studi della psicodinamica e dell'analisi transazionale della seconda parte del secolo scorsa, ci porta a fare un salto temporale in avanti e a prendere in esame recenti studi in ambito psicopedagogico e neuroscientifico in riferimento al tema dei riconoscimenti e del sistema-punizioni a scuola e in famiglia. Problema evidentemente non superato, nonostante i tempi e le ricerche in tema di apprendimenti e sviluppo abbiano portato a nuove strade e a nuovi modelli teorico-metodologici.

Uno studio recente, attuale e approfondito sulla questione delle punizioni (di tipo psicologico) e del sistema dei riconoscimenti nell'apprendimento, è stato elaborato in ambito neuro scientifico dal gruppo di ricerca di psicologia dello sviluppo dell'Università di Padova, in particolare dalla professoressa Daniela Lucangeli, studiosa e divulgatrice di rilievo di un peculiare modello di apprendimento a scuola. La studiosa ha infatti condotto alcune ricerche sull'apprendimento che avviene attraverso la *warm cognition*: un modello che fa leva sull'esperienza delle "emozioni calde", come gioia e felicità, per lo sviluppo delle conoscenze. Emozione e cognizione sono interconnesse tra loro e operano a livelli profondi: il nostro cervello non ricorda i contenuti, ma le emozioni, che lasciano una traccia a lungo termine. Evidenze neuroscientifiche dimostrano come le emozioni abbiano un ruolo molto importante anche in ambito scolastico e si riflettano sulla qualità dell'apprendimento degli alunni.

Intelligenza e apprendimento, dunque, funzionano al meglio quando si è *felici*. Secondo Lucangeli (2019) l'insegnante ha un compito non facile: porsi come "mediatore di benessere" nell'apprendimento di nozioni e procedure complesse. Il "grande decisore" dunque, non è la ragione, ma la parte emotiva. In aula osserviamo che, ancora oggi, il modello prevalente è quello tradizionale, dove "io-insegno-tu-apprendi-io-verifico". Il risultato è un apprendimento tendenzialmente formale, trasmissivo e passivizzante. Le nozioni si fissano nel cervello insieme alle emozioni: se imparo con curiosità e gioia, la lezione si incide nella memoria parimenti con curiosità e gioia. Se imparo con noia, paura, ansia, mi metto in stato di allerta, e la reazione istintiva della mente sarà dunque legata alla fuga e alla difesa. La scuola tuttora crea questo cortocircuito negativo, nonostante le evidenze scientifiche. Possiamo dunque dire che nella scuola c'è necessità di più "carezze educative" (Lucangeli, 2019). Tali carezze sono strumenti educativi e didattici, utili sia a educare i bambini, sia nel *training* degli insegnanti, giacché ogni soggetto in formazione ha diritto di esprimere le proprie potenzialità al massimo: la didattica non dovrebbe fornire un metodo unico per tutti, ma rispettare le potenzialità di tutti.

Daniela Lucangeli indaga il rapporto tra emozioni e apprendimento attraverso lo studio degli "interruttori emozionali", come l'abbraccio, la carezza, il tocco, lo sguardo e il sorriso. Per lo sviluppo del bambino, la memoria delle emozioni è determinante per l'apprendimento presente e futuro. Lo studio delle emozioni ha mostrato come esse abbiano luogo nel sistema limbico, in particolare nell'amigdala, e abbiano una funzione di allerta per l'organismo, fortemente legata alla sopravvivenza. È proprio questa attivazione dei centri sottocorticali dell'encefalo che determina la componente fisiologica dell'emozione, che vediamo attraverso la sudorazione, la tachicardia o la tensione muscolare, ma contemporaneamente lo stimolo è valutato anche dalle cortecce associative che mettono in moto i processi di valutazione cognitiva come parti integranti dell'esperienza emotiva. Ciò accade ed è possibile perché i due costrutti psicologici – *emozione* e *cognizione* – sono fortemente interconnessi fra loro operando a livelli genetici, antichi.

Quella della *warm cognition* è la teoria che Daniela Lucangeli ha messo a punto e utilizzato soprattutto per la formazione dei docenti: categoria professionale che necessita sempre più di essere supportata ed accompagnata alla comprensione di sé e del complesso contesto in cui, giornalmente, opera. Ed è proprio il contesto scolastico a rinforzare il giudizio (o talvolta il pregiudizio) attraverso la valutazione quantitativa accompagnata da un atteggiamento svalutante nei confronti di sbagli ed

errori degli studenti. La sfida delle neuroscienze – e nella fattispecie della stessa Lucangeli – (ma anche delle scienze dell'educazione, evidentemente) è rivolta proprio alla scuola contemporanea che ancora rinforza emozioni negative che diventano patrimonio mnemonico e autobiografico degli studenti. L'obiettivo è formare gli insegnanti per riflettere e sviluppare il sistema di insegnamento-apprendimento, basato non su emozioni come paura, vergogna e senso di colpa degli alunni, ma su emozioni positive e su atteggiamenti come la motivazione allo studio, la gratificazione, il senso di autoefficacia (Bandura, 1997, trad. it. 2000). Questi meccanismi cognitivi, infatti, sono considerati dalla ricerca dei fattori predittivi positivi per il successo scolastico e favoriscono i processi di apprendimento. L'emozione ha una grande influenza sul comportamento cognitivo: è, come detto, il "grande decisore", perché è più potente delle dinamiche meramente cognitive. Non possiamo controllare tutti i nostri comportamenti con la mente, perché le emozioni positive e negative prendono il sopravvento. Paura, senso di colpa, ansia e vergogna incidono sulle capacità di apprendimento; con il tempo si può dimenticare e si deteriora ciò che si è imparato, perché la mente tende a fuggire dalle esperienze e dai ricordi dolorosi, attraverso la rimozione o altri meccanismi di difesa. È necessario dunque, a detta di Lucangeli, superare il *cortocircuito emozionale*, neutralizzando le emozioni negative e cedendo il passo a quelle positive, calde che incidono più profondamente nel sistema dell'apprendimento.

La «memoria della paura» (Lucangeli, 2019, pp. 16-17) è considerata un *alert* nel sistema neurofisiologico che ci conduce alla protezione per non rischiare di sperimentare ancora quell'emozione spiacevole, spesso presente a scuola o nei luoghi degli apprendimenti. Sono vere e proprie *memorie epigenetiche*, che attraversano generazioni e che sono trasmesse ai discendenti pertanto, sono emozioni profonde (*Ibidem*). Anche la postura dell'apprendimento attraverso emozioni spiacevoli e negative come la paura e la vergogna, sono presenti nel patrimonio sociale e, purtroppo, anche in quello scolastico. A proposito delle punizioni con riferimento agli errori a scuola, la studiosa ci ricorda che non possiamo non sbagliare, e che lo sbaglio rappresenta una vera e propria fase dell'intelligenza umana. L'errore diventa la chiave di accesso alla comprensione del percorso cognitivo del bambino, e offre così all'insegnante una chiave di accesso per trarne informazioni utili all'accompagnamento nel percorso di apprendimento.

Chi insegna, dunque, non dovrebbe vedere l'errore o il problema emerso come azione da giudicare o da punire, ma come area di fragilità e

problematica, che richiede una strategia efficace per la correzione e per renderla un'occasione di conoscenza e maggiore comprensione. L'errore dovrebbe diventare un "alleato dell'apprendimento" e non una fonte di vergogna e paura capace di bloccare lo sviluppo cognitivo-emozionale e relazionale dei bambini. Il buon clima in classe diventa, infine, un'esperienza relazionale ed emozionale significativa per lo sviluppo personale e sociale degli studenti.

### 3. *La svolta pedagogica della "pedagogia delle carezze"*

Il maestro è tale quando esercita una "*helping profession*", ovvero, una professione che aiuta, non che ingozza e giudica, somministra e verifica

(Lucangeli, 2019, p. 39).

Tornando alla questione iniziale relativa alle punizioni corporali (e psicologiche) secondo Lucangeli, al contrario di come si è definita nel tempo la nozione di insegnamento-apprendimento, è necessario e urgente riacquisire il "diritto di sbagliare" per non vivere l'errore (anche, ma non soltanto, scolastico) con il senso di colpa, con la vergogna e con la paura di non poter più modificare ciò che si è sbagliato. Gli errori e gli inciampi se supportati da "carezze", intese come abbiamo nel senso di riconoscimento, appoggio e accompagnamento, diventano un'occasione di conoscenza di sé, di consapevolezza dei punti di fragilità e di senso del limite: aspetti, questi, determinanti per la costruzione del sé e delle relazioni interpersonali di ogni soggetto in formazione.

Dunque, se è vero (com'è vero) che il cervello è plastico e che le esposizioni alle esperienze di vita hanno un peso significativo sulla modificazione dell'encefalo, allora possiamo meglio comprendere che l'esposizione al tempo della scuola è rilevante, e incide in modo esponenziale all'interno della vita di una persona. Ed è per questo che insegnanti e docenti hanno la responsabilità, nel tempo, dell'apprendimento a scuola, del clima dentro la classe che permette (o blocca) il modo di apprendere all'interno di un luogo abitato da emozioni e cognizioni calde in grado di aiutare e sostenere l'apprendimento e lo sviluppo dell'intelligenza. Allora, anche il concetto di *valutazione* andrebbe rivisto, se non altro attraverso una postura dell'insegnante e in generale dell'educatore che

utilizza le fragilità, gli errori, gli inciampi presenti durante il percorso formativo dei bambini e dei ragazzi per facilitare la comprensione delle aree da rinforzare, delle debolezze che raccontano di sé, dei piccoli o grandi traumi, delle paure.

La "pedagogia delle carezze" potrebbe dunque diventare una postura dell'insegnante per uscire da quello che storicamente è stato un sistema di punizioni scolastico fine a se stesso ed abbracciare un modello di accompagnamento all'apprendimento e alla formazione che si fonda sulla costruzione di un clima di *warm cognition*, di cognizioni calde come via possibile allo sviluppo dell'apprendimento in classe dove gli errori diventano accesso, occasione di rintracciare nuovi percorsi didattici e nuove finestre di comprensione di sé.

«Il giudizio svalutante è controproducente non solo perché non aiuta affatto a "togliere l'errore", ma perché genera una vera e durevole sofferenza. [...] Di fronte all'errore c'è qualcosa di peggiore: è l'abbandono» (Lucangeli, 2019, pp. 38-39). Il tema-problema dell'abbandono scolastico emerge come aspetto centrale e fondante dell'apprendimento non soltanto visto come conclusione forzata del percorso scolastico, ma come dimensione di dimenticanza e di esclusione di quella relazione insegnante-studente determinante nel processo di apprendimento e di formazione. Un educatore, un insegnante e ancora più un genitore non dovrebbero mai abbandonare il soggetto in formazione utilizzando quel modello educativo e didattico di tipo punitivo che richiama tempi in cui non erano presenti studi e ricerche sulla psicologia dello sviluppo, sulle teorie neuroscientifiche dell'apprendimento e neppure metodologie didattiche come quelle odierne che mostrano un modo diverso di apprendere in un clima di benessere in classe e di rispetto verso le originalità e le particolarità di ogni singolarità.

Con la "pedagogia delle carezze" siamo di fronte a una necessaria svolta pedagogica intesa come atteggiamento e postura dell'insegnante e, più in generale, dell'educatore, che abbraccia un metodo basato sulla risposta ai bisogni umani (in particolare dei bambini e dei soggetti in formazione) di "carezze", di riconoscimenti e di supporto, ai fini della conoscenza di sé. Superare il metodo valutativo delle punizioni e delle svalutazioni sostituendolo con un metodo di *warm cognition* diventa un modo per aiutare l'intelligenza: questa è una svolta educativa e didattica. Gli insegnanti sanno che né il loro apprendimento né quello dei loro studenti è costante e stabile e che l'apprendimento è dinamico e dipendente dal contesto, poiché ci sono le emozioni che contribuiscono in maniera significativa al come, cosa e perché le persone apprendono.

Il ruolo fondamentale delle emozioni nell'apprendimento ha avuto negli ultimi venti anni una profonda trasformazione e gli studi neuroscientifici hanno dimostrato che emozione e cognizione sono supportate da processi neuronali interdipendenti. In sostanza, grazie al cervello plastico, possiamo sviluppare emozioni che sostengono e orientano i nostri sforzi intellettuali e sociali (Immordino-Yang, 2016, trad. it. 2017). Le neuroscienze affettive e dell'emozione, ci indicano la strada della conoscenza all'interno di contesti e ambiti di apprendimento in grado di agire sulle reazioni emotive degli studenti (Damasio, 1999, trad. it. 2000). La biologia contemporanea rivela che gli esseri umani sono fundamentalmente creature emotive e sociali, e le neuroscienze ci mostrano l'importanza e l'urgenza di una progettazione collaborativa con i professionisti della scuola al fine di pensare insieme modelli educativi e didattici in un ambiente di apprendimento efficace. Una progettazione interdisciplinare diventa, dunque, necessaria per una svolta epocale sull'apprendimento e la formazione scolastica del nuovo millennio.

Concludo infine questo contributo con un frammento a me caro, tratto da un testo di Danilo Dolci: un educatore che, nella Sicilia occidentale degli inizi della seconda metà del Novecento, intende progettare la scuola come luogo di valorizzazione dei saperi di tutti, nessuno escluso, attraverso un atteggiamento dell'insegnante e dell'educatore che richiama un sentimento di accoglienza, di *saper essere insieme*, stare al fianco di, e che è il contrario del sistema di punizioni, svalutazioni e dell'abbandono. Con Dolci siamo su un terreno educativo e didattico, dove al centro rintracciamo: un'etica della cura agli ultimi, delle persone (bambini e adulti) lasciate ai margini della storia; un'attenzione al sud dell'Italia del secondo dopoguerra abbandonato; un interesse alla formazione della cittadinanza e alla cura dell'ambiente scolastico come luogo dell'apprendimento.

Dolci è stato un poeta, un sociologo, un educatore che rileva la "violenza" della scuola e, dunque, della pedagogia tradizionalmente intesa (evidentemente di 'gentiliana memoria') che "trasmette, anziché comunicare".

Per Dolci, la pedagogia è un'azione prepotente e aggressiva, che non coinvolge entrambe le parti del processo formativo prevedendo una parte attiva e una passiva. Dolci con le sue azioni e suoi scritti richiama un atteggiamento di tensione verso l'altro, di cura e attenzione nei confronti di chi si pone in una posizione di conoscenza e di apprendimento. Ed è all'educatore, all'insegnante e al genitore che Dolci dedica pagine dei suoi scritti, proponendo un modello di insegnamento e di educazione a

partire dalle emozioni calde, da un interesse e, perché no, dal 'sognare l'altro', come modo di intendere un'attenzione prospettica, un pensiero profondo e progettuale di chi sta di fronte e si aspetta un accompagnamento ad un progetto di vita (Dolci, 1970).

### *Riferimenti bibliografici*

- Aa.Vv. (dicembre 2002): Andando a scuola. *Primapersona*, n. 9, pp. 5-18 (c/o Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, Ar).
- Bandini G., Benelli C. (2011): *Maestri nell'ombra. Competenze e passioni per una scuola migliore*. Padova: Amon.
- Bandura A. (1997): *Autoefficacia. Teoria e Applicazioni*. Trad. it. Trento: Erickson, 2000.
- Benelli C. (2015): *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*. Pisa: ETS.
- Berne E. (1961): *Analisi transazionale e psicoterapia*. Trad. it. Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1970.
- Berne E. (1964): *A che gioco giochiamo*. Trad. it. Milano: Bompiani, 1967.
- Cambi F. (2002): *Storia della Pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cornoldi C. (2009): *L'intelligenza*. Bologna: il Mulino.
- Covato C. (2018): *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Damasio A. (1999): *Emozione e coscienza*. Trad. it. Milano: Adelphi, 2000.
- Dewey J. (1938): *Esperienza e educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 2004.
- Dolci D. (1970): *Il limone lunare. Poema per la radio dei poveri cristi*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferrari S. (2005): *La scrittura come riparazione. Saggio su scrittura e psicoanalisi*. Roma-Bari: Laterza.
- Gabert E., Kniebe G. (2006): *La punizione nell'autoeducazione e nell'educazione del Bambino*. Trad. it. Roma: Arcobaleno, 2006.
- Gordon T. (1970): *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*. Trad. it. Molfetta: La Meridiana, 2007.
- Honegger Fresco G. (2003): *Essere genitori*. Milano: Red.
- Immordino-Yang M.H. (2016): *Neuroscienze affettive ed educazione*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2017.
- Lucangeli D. (2019): *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Montuschi F. (1974): *L'intelligenza affettiva. Rilevazioni e osservazioni sul comportamento infantile*, Brescia: Editrice La Scuola.
- Montuschi F. (1983a): *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.

- Montuschi F. (1983b): Gratificazioni e rimproveri: le carezze a scuola. *AT*, a. II, 5, pp. 83-91.
- Montuschi F. (2011): *Diventare piccoli per essere grandi. Il bambino libera e completa l'adulto*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Novara D. (2016): *Punire non serve a nulla. Educare i figli con efficacia evitando le trappole emotive*. Milano: Rizzoli.
- Sani R. (2016): *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, Milano: Franco Angeli.
- Santamaita S. (2013): *Storia dell'educazione e delle pedagogie*. Milano: Mondadori.
- Santoni Rugiu A. (2011): *Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Spitz R. (1958): *Il primo anno di vita del bambino*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1962.
- Steiner C.M. (1974): *Scripts People Live*. New York: Grove Press.
- Steiner C.M. (1983): *L'economia delle carezze*. Trad. it. in *AT*, a. II, n. 5, cit., pp. 15-22.

### *Riferimenti sitografici*

- Archivio diaristico nazionale ([www.archiviodiari.org](http://www.archiviodiari.org); data di ultima consultazione: 11.12.19).
- Lucangeli D. ([www.superabile.it/cs/superabile/istruzione/20171103-erickson.html](http://www.superabile.it/cs/superabile/istruzione/20171103-erickson.html); data di ultima consultazione: 18.12.19).
- Lucangeli D. ([www.asnor.it/le-carezze-educative-emozioni-e-apprendimento/](http://www.asnor.it/le-carezze-educative-emozioni-e-apprendimento/); data di ultima consultazione: 20.12.19).

## Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità<sup>1</sup>

Laura Cerrocchi<sup>2</sup>, Alessandro D'Antone<sup>3</sup>

### 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

---

<sup>1</sup> 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.

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

<sup>3</sup> 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, tendenzialmente<sup>4</sup>, 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” (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-

---

<sup>4</sup>In 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.

<sup>5</sup>La 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 oppressione<sup>6</sup>, 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 educative<sup>7</sup>, è da intendersi come un obiet-

---

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

<sup>7</sup>L'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 etnici<sup>8</sup>, promuove la trasmissione ma anche la contaminazione e/o la sintesi delle tradizioni, dei valori e dei significati sociali<sup>9</sup> e culturali, al cui interno si collocano sviluppo e educazione delle nuove generazioni<sup>10</sup>: 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).

---

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

<sup>9</sup>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).

<sup>10</sup>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) ambiguità<sup>11</sup> (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) attivino “profezie che si autoavverano” e/o ricadano sul nesso pensiero-emozione-azione (a livello di autopercezione, autoefficacia, e agenzività), 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, patologico<sup>12</sup> – anche su chi assiste alle punizioni/violenze

---

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> 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-

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 lavoro<sup>13</sup>, 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).

<sup>13</sup> Nell'articolo che Lacan scrive nel 1936 per l'*Encyclopedie Française*, lo sviluppo psichico del bambino comprenderebbe tre scansioni: «lo svezamento, 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*<sup>14</sup> 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 diversamente 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-

---

<sup>14</sup> 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*<sup>15</sup> 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. Cionondimeno, 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 disfunzionalità<sup>16</sup>.

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

---

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

<sup>16</sup> 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 servizi<sup>17</sup>, 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 pedagogista 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

---

<sup>17</sup>Per 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*<sup>18</sup> e *controtransfert*<sup>19</sup>; 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-

---

<sup>18</sup> «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).

<sup>19</sup> Si 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 persone<sup>20</sup>). 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

---

<sup>20</sup> 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 altri<sup>21</sup> 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 autonomia<sup>22</sup> 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.

---

<sup>21</sup> 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*.

<sup>22</sup> 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., Ulivieri 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.



## Immigration as a traumatic experience, in the stories of immigrants' daughters

Giada Prisco<sup>1</sup>, Clara Silva<sup>2,3</sup>

### Abstract

The paper intends to analyze the processes underlying identity building in girls with a migration background: namely, those subjects in which the adolescent period intertwines with the migration experience, and with the process of identity building. In fact, the construction of identity in immigrant youth is more complex, because the “identity crisis” overlaps with the “trauma” of the experience of migration. This paper aims to investigate how a traumatic situation, such as a migratory experience, may affect the mechanisms of identity building in adolescence. The essay summarizes the outcomes of a qualitative research conducted with a sample of 15 adolescent girls, daughters of immigrants, aged 15-20, living in Florence and Madrid, in an interdisciplinary perspective, using Grounded Theory as a method of investigation, and a semi-structured interview as a data collection tool. Respondents reported that their situation is doubly complex, due to their status as “migrants” and as adolescents, and as women as well. In fact, especially for girls, the change caused by migration is gender-generating: it therefore leads to the development of new forms of “being women”, differentiating both from the dominant models of the culture of origin, and from those of the immigration country.

**Keywords:** adolescent girls, migration background, traumatic experience, gender identity, qualitative research.

### Abstract

Il saggio intende analizzare i processi sottesi alla costruzione identitaria nelle ragazze con background migratorio; quei soggetti in cui il periodo adolescenziale si intreccia con il vissuto dell'esperienza migratoria e delle dinamiche identitarie. Infatti, la costruzione dell'identità nei figli dell'immigrazione è ancora più complessa, poiché la “crisi identitaria” si sovrappone e si intreccia al “trauma” dell'esperienza migratoria. Il saggio vuole

---

<sup>1</sup> PhD in Education Sciences and Psychology, and Jr. Research Fellow, at the Department of Education, Languages, Interculturality, Literatures and Psychology of the University of Florence.

<sup>2</sup> Associate Professor in General and Social Pedagogy at the Department of Education, Languages, Interculturality, Literatures and Psychology of the University of Florence.

<sup>3</sup> The paper was elaborated jointly by the two Authors. In particular, paragraphs 1 and 5 were written by Clara Silva, while paragraphs 2 and 3 were written by Giada Prisco. Paragraph 4 was written jointly.

comprendere come una situazione traumatica, quale è un'esperienza migratoria, possa influenzare i meccanismi di costruzione dell'identità nell'adolescenza. L'articolo presenta i risultati di una ricerca qualitativa condotta su un campione di 15 ragazze, figlie di immigrati, con un'età compresa tra i 15 e i 20 anni che vivono a Firenze e a Madrid, in una prospettiva interdisciplinare, utilizzando la *Grounded Theory* come metodo d'indagine e l'intervista semi-strutturata come strumento di rilevazione. Le intervistate hanno riferito che la loro situazione è doppiamente complessa a causa del loro status di "migranti" e di "adolescenti", e anche di "donne". Infatti, soprattutto per le ragazze, il cambiamento provocato dalla migrazione è generatore di genere, nel senso che porta a elaborare nuove forme di vivere il proprio "essere donna" differenziandosi sia dai modelli dominanti della cultura d'origine sia da quelli del paese d'immigrazione.

**Parole chiave:** ragazze adolescenti, background migratorio, esperienza traumatica, identità femminile, ricerca qualitativa.

### *1. Immigration as a traumatic experience: adolescents with a migration background*

The experiences of suffering endured by immigrants are studied analytically in their pathological implications, especially in the case of refugee children or adolescents, or asylum seekers, affected by Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) syndrome, or other similar severe diseases (Angel, Hjern, Ingleby, 2001; De Bellis, Van Dillen, 2005; Perreira, Ornelas, 2013). This is a delimitation of the concept of "trauma" within well-defined psychiatric borders, which in many cases leaves out a wider area of experiences, situations and behaviors not directly attributable to an established disorder, or to an experience of violence, or deprivation, so marked as those affecting subjects who directly witnessed wars or deportations, a sudden loss of loved ones due to violent or tragic causes, or even subjected to torture. For some time, however, the literature on migration has used the concept of trauma to define a wide range of experiences that have left a mark in the experience of immigrants, representing real existential nodes, hard to dissolve, especially for children and adolescents (Baubet, Moro, 2009; Moro, 1998; Nathan, 2007). In this sense, migration, understood as a trauma, must be considered as a real rupture between a before and after, which requires a reworking on the part of those who have lived it. This re-elaboration of the migratory experience, facilitated by an adequate educational support able to leverage the ability for individual resilience, allows the inscription by the subject in his/her own biography. In this way, immigration, with its result of suffering, is assumed as a stage of an existential path with positive implications, and not as a wound incapable of healing (Motti-Stefanidi, Masten, 2017).

This traumatic condition and the connected need for reworking of one's migratory experience today concerns a growing number of adolescents, who leave the context in which they lived their childhood to reunite with previously emigrated parents, or find themselves forced to leave on their own without the accompanying of an adult, but also those who, despite having been born in the country of emigration of their parents, experience situations of serious unease related to their own family history. Migrant adolescents today represent a varied reality, composed of subjects with very different stories, but they are all united by often painful experiences experienced either in the country of origin, or during the migration journey, or even in the land of destination, often because of the stereotypes and prejudices they are often victims of.

In a psycho-pedagogical perspective, those minors who have a secure attachment to a caregiver, and more generally, an experience marked by psychic well-being in the pre-migratory phase, are facilitated in re-laborating their own story. In the case of children who are reunited with their parents, and therefore find themselves having to enter into a close relationship with their parents much later than those who have not been separated from them, we would be facing forms of weakening individual characteristics, in some ways similar to those who have witnessed situations of deprivation and violence such as refugees, or refugees' children (Mazzetti, 2008). This would explain why, within the "universe" of second generations, scholastic and social integration paths of the reunited ones are very often difficult and characterized by setbacks and critical moments. However, similar difficulties are encountered in those adolescents who have not been separated from their parents or because they were born in the emigration country of the latter or because they followed their parents' emigration when they were very young. Both these two types of adolescents, both those who were separated from their parents and must resume a broken relationship when they were a child or very young, and those who do not carry such a separation experience, must in fact face the complex demand of biculturalism, or better, of transculturalism, which their own condition imposes on them (Mancini, Porretti, 2017).

Even when the socialization of adolescents takes place entirely in the context of immigration of parents, and they arrive at compulsory school by mastering language and codes of the country they live in, they often experience the "stigma" of the immigrant, the different, the other, conveyed by the indigenous peer group, by adults – sometimes educators and teachers included (Silva, 2002).

Social isolation, humiliations, and racist behavior suffered increase their vulnerability, in a step of their life, such as adolescence, in which they are already fragile, generating loss of self-esteem and depressive states, therefore making their scholastic and social integration even more difficult. To the abovementioned difficulties, we must add the inevitable task, for adolescents, of elaborating their own identity, while learning to reconcile different cultural worlds, the one of their country of origin and that of the society of destination (Ambrosini, 2004; Portes, Rumbaut, 2001).

## *2. Adolescence and identity*

“Identity” is a polysemic and complex concept referring to a central dimension of self-consciousness, which is the awareness of the specificity of one’s own being also in relationships with others. In fact, it is one of the fundamental dimensions of human personality. Several studies have established that identity is not an a priori fact, but the result of a (sometimes, difficult) process of appropriation and definition of one’s personality, in relation to the environments in which one is inserted. A process at the center of a multi-perspective system of representations, in which the individual feels accepted and recognized by others for his/her own characteristics. Today, we find ourselves «immersed» (Melucci, 2010, p. 108)<sup>4</sup> in a process of identification, in which identity is no longer a permanent datum, but an “in progress” dimension, due to the continuous transformations throughout life, in dialogue with the historical, social and cultural roots of the contexts individuals interact with, within a dynamic framework of renegotiation.

The identity process is therefore marked by a strong dynamism, occurring in a phase of the biographical parable of each individual, such as adolescence. This age of transition between the condition of being a child and that of an adult, is configured as a sort of “internal migration” from the quiet and protected dimension of childhood, towards a situation of decisional autonomy. It is a very difficult and delicate phase, in which the individual is called on to give a peculiar form to «his/her identity» (Aime, 2014, p. 14).

---

<sup>4</sup>From now on, unless otherwise specified, the translation of words, terms, and sentences taken from sources published in Italian (original version, or translated in Italian) is by the Authors, Editor’s Note.

Any reflection on the concept of “identity” cannot therefore neglect the adolescence phase as a privileged terrain for a comparison between theoretical dimension and practical comparison. The same semantic space of the notion of adolescence (to be read as an age of psycho-physical development) implies in itself a conceptual bond for which: on one hand the reflection on identity cannot ignore this specific biographical segment of the individual; on the other hand, the study of the adolescent phase cannot exclude “building the self”, as the “plot” of the personal story.

It follows a common epistemological root that makes adolescence and identity two specular subjects united by the same belonging to the elusive and the complex. From a heuristic point of view, this is very important: if the identity process is configured as one of the main areas of investigation of educational research, then adolescence, given its epistemological inseparability from identity, becomes one of the main areas of study. Hence, the close link between educational research and adolescence becomes the basis for any reflection on the issue of identity.

Adolescence has been compared to a storm, to an earthquake that upsets the safety of the individual, losing the coordinates followed until then (Mancaniello, 2018). It is a phase of rupture of the previous ties that insists on a re-definition of the self and initiates the true formative process, opening up to the several possible scenarios of definition of individuals. Adolescents feel abandoned in the labyrinth of their growth, littered with the ruins of childhood and buildings so that they still do not understand the possibility of development. What characterizes adolescents, however, is a genuine desire for truth and discovery. They want to know the original matrix of their own desires, because they know nebulously that the sense of identity derives precisely from their mastery: one is what one desires. Here then it is more than fair to identify adolescence in relation to the process of identity as «the age of potentiality» (Barone, 2009, p. 107) and possibilities.

The identity issue cannot therefore be fully understood without recalling, even briefly, studies on the relationship between adolescence and its reflections on human subjectivity. This is a path that starts from the dawn of the twentieth century, when the American psychologist and educator Granville Stanley Hall defined adolescence as a period of transition, of maturation towards adulthood, in which the formation of personality is linked to the outburst, to the liberation from primordial instincts (Hall, 1904). Hall’s approach developed within a multidisciplinary framework that embraced both the psychoanalysis of A. Aichhorn and A. Freud (Freud, 1958) and the analytical psychology of L.S. Vygotsky and A.N.

Leontiev. The dialectic between these different contributions highlights a fragile balance between growth and trauma. On one hand, the focus was on the perturbation charge of the adolescent phase, on the influence it had on identity development and on the defense mechanisms put in place by the individual in order to overcome his own evolutionary turbulences (under penalty of identity crisis). On the other hand, external influences were emphasized on the individual, on personal training as an appropriation of historical and cultural products, on cognitive development because of the historical-cultural context in which it was inserted.

On this basis, the process of individual change could only take place through relationships with other individuals (putting language as the first vehicle of interrelation) and socio-cultural exchange became the main variable and the first catalyst of the disturbances typical of adolescence. The focus, however, was centered on the relationship between the adolescent crisis and the formation of individuality, between identity development and the social context, between identity development and cultural variables. Following the anthropological research of Margaret Mead (1943), Erik H. Erikson (1950) was the first to identify a coexistence and an interaction between the psychological and social aspects in the processes of identity development, going on to define identity as a process of integration of the ego (Erikson, 1968). Moreover, the developments of Erikson's thought about the inseparable connection between individual and context did not only involve the psychological sphere. Suffice it to mention the hermeneutic philosophy of Paul Ricoeur ([1990], 1996), or the interactionist sociology of H. Blumer (1969), G.H. Mead, and E. Goffman. On this basis, the identity process found its essential driving force for development in social relationships and phenomena intended as a trigger for a dynamic process of personal construction (G.H. Mead, 1934).

The link and dialectic between the individual and the context as an engine of personal development and training is not only the central point of the link between adolescence and identity but also a privileged perspective for "reading" the identity of girls and boys with migratory experience (Rumbaut, 1997). In fact, very often, young people with migration backgrounds are faced with a context that first appears as foreign to the canons elaborated within the family areas and then imposes itself as a place in which they must respond to their own identity maturation (Biagioli, 2018, see in particular pp. 170-171). Under such conditions, the identity process sees its complexity increase almost exponentially, imposing new scenarios without precedents, whose fluidity is given by

the very condition of being a “migrant adolescent”. With respect to the issue of identity, immigrant girls and boys are in a condition of double disadvantage compared to their indigenous peers. First of all, they must achieve their own social and personal identity, solid and defined, in a situation that is in itself indefinite, as they are linked to the difficult re-elaboration of the family experience in immigration (and therefore in diversity with respect to the generational roots in arrival environment) before the look of a context that tends to emphasize their “diversity” (Aparicio Gómez, Tornos, 2017). Secondly, the disadvantage of the young migrant generations is given by the lack of fixed reference points and by an existential fluidity, given by the new situation, devoid of examples or passages within the family and placed before questions whose answer must necessarily be found through a proper path, exposed to the confrontation with the host society. This is an arduous path made up of daily crises and evolutionary turns, choices and traumas in view of the construction of a more solid identity that does not betray either its own past or its present (Dusi, Messetti, González Falcón, 2015). The immigrant adolescent is thus necessarily immersed (or submerged) in a multicultural universe whose many nuances necessarily affect, and with unsubstantiated results, the development and formation of the person.

Hence the need to explore the ways in which adolescents with a history of migration build their identity by straddling multiple cultures; a topic, this one, investigated in a gender perspective (Oso, Ribas-Mateos, 2013), placing at the center of our research the daughters of immigrant parents in two different European socio-cultural realities (Portes, Vickstrom, Aparicio Gómez, 2013). In this study we extend previous research and we situate our results within intersectionality theory which considers the multiple dimensions within which adolescent girls exist, including gender, age, developmental stage, socioeconomic status and migration experience. For the girls who participated in this research, all the above dimensions are an important part of their identities.

### *3. Aims, method, and ethical framework*

Following a qualitative approach, the study collects the findings of some research on the topic of identity building in girls with migration background. Specifically, the paper focuses on the condition of 15 girls, daughters of immigrants, aged between 15 and 20 living in Florence and Madrid. We used a “purposive sampling” to identify and select suitable

participants. This allowed us to define specific criteria for being able to participate in the research. Inclusion criteria were: aged between 15 and 20 and with at least one foreign parent (a parent born in another country). The selection was made strategically with the aim of achieving heterogeneous variation of experiences among the informants and of generating wider and richer reflections. For this reason, we considered girls with different migratory background (left-behind adolescents, girls reunited with their families, daughters of mixed couples, girls born in the host country, etc.).

The research is carried out in an interdisciplinary perspective, using Grounded Theory in a constructivist key as a method of investigation (Glaser, Strauss, 1967; Charmaz, 2006) and the semi-structured interview as a data collection tool (Atkinson, 1998). For these girls, having the opportunity to have a say and the chance to tell their story, was a way of re-assigning a new meaning to their experiences, a moment to take care of themselves, a space to recover the relationship with their inner self. Nonetheless, an answer to a natural need, indispensable especially during the intense adolescent period. For us, having given them their say is configured as a methodological and pedagogical device essential for the understanding of their experience. The topics dealt with during the interview mainly concerned: the training path, the family biography in migration, the migratory journey lived directly/indirectly, the relationship with friends, the scholastic world, any difficulties encountered in the path of growth, prospects and expectations for the future and the comparison between cultures, between different reference values. These are some of the questions used in the interviews:

- How do you feel about being raised in a different country than the one in which your parents grew up?
- What does it mean for you to be a girl with migration background? Have you ever had problems with other people due to your foreign background?
- Do you feel different from girls born and raised in Italy/Spain?
- Do you feel you belong to your parents' country?
- Do you think the situation of girls with a family history of migration is different from that of an Italian/Spanish girl, daughter of Italian/Spanish parents?

Interviews were conducted anonymously for the privacy of the interviewees, and each of them, or their families in the case of minors, was

Tab. 1. Sample size and demographics: the participants' and their families' demographic characteristics

	Age (15- 20)	Birth place	Parents' country of origin	Residence	Reason for migration (parents')
1.	20	Morocco	Morocco	Madrid, Spain	Family reunification
2.	16	Italy	Morocco	Florence, Italy	Economic and job opportunities
3.	15	Italy	China	Florence, Italy	Economic and job opportunities
4.	16	Spain	Poland	Madrid, Italy	Economic and job opportunities
5.	19	Dominican Republic	Dominican Republic	Madrid, Spain	Family reunification
6.	17	China	China	Florence, Italy	Family reunification
7.	15	Bolivia	Bolivia	Madrid, Spain	Family reunification
8.	20	Peru	Peru	Madrid, Spain	Family reunification
9.	16	Spain	Dominican Republic	Madrid, Spain	Economic and job opportunities
10.	19	Italy	Germany and Italy	Florence, Italy	Economic and job opportunities
11.	15	Italy	Philippines	Florence, Italy	Economic and job opportunities
12.	17	Egypt	Egypt	Florence, Italy	Family reunification
13.	15	Italy	Albania and Italy	Florence, Italy	Economic and job opportunities
14.	15	Italy	Romania	Florence, Italy	Economic and job opportunities
15.	16	Italy	Republic of Congo	Florence, Italy	Economic and job opportunities

carried out with the signing an authorization to process the data collected. The girls who participated in the research did not receive any compensation and all participants were given written information about the aim of the study. The conversations collected are around 45-60 minutes in length and all the interviews were audio-recorded using a digital voice recorder, transcribed *verbatim* and, in the case of interviews conducted in Spain, faithfully translated into Italian (Tarozzi, 2013). After completing the transcription work of the first interviews, excluding any information that could identify the participants, the material collected was analyzed to bring out, in an inductive way, the first “categories” (open coding). In this phase, after having read the interviews several times, the most significant phrases and concepts were identified, assigning to each element a label. The approach used aimed at identifying similarities and differences by constantly comparing the words expressed by adolescents. The interviews were conducted, transcribed and analyzed by the first Author but the entire process was signified by joint discussions among the Authors. Memos were written throughout the entire analysis and included thoughts about codes, categories and concepts. Each interview was conducted, transcribed and analyzed before the next interview was carried out. Because of the vastness of the material collected, for the archiving of documents and for data analysis, we used *NVivo* software (version 12.0), particularly suitable for qualitative research. The *NVivo* software was used in conjunction with manual coding during the data analysis to help with the management of the data.

#### 4. *Outcomes*

In order to reflect pedagogically on the identity paradigm of subjects of immigrant origin and to be able to grasp their peculiarities, it is necessary to adopt a privileged observation point able to enhance the specificities of which boys and girls with migratory background are bearers.

##### *4.1 A double challenge: identity building and trauma of migratory experience*

Focusing on the adolescent phase means starting from the assumption that it represents for all boys and girls, a crucial period of identity formation, a moment of fragile and delicate transition, a journey, a challenge

in which they try to attribute a new meaning to their identity (Berman, Schwartz, Kurtines, Berman, 2001). However, as already highlighted in the first paragraph, it cannot be denied that the challenges of adolescent sons and daughters of immigrants are even more complex than native teenagers, since the “trauma” of adolescence overlaps and intertwines with that of the migratory experience (Erentaitė, Lannegrand-Willems, Negru-Subtirica, Vosylis, Sondaitė, Raizienė, 2018).

We, all teenagers have a fight against ourselves. My fight, let's say, has been double because first you are a teenager who seeks her values, her personality and then you also want to confirm and want to belong to something. While an Italian teenager sees confirmation in society because they are all the same... And finds security in seeing her peers doing the same things, thinking in her own way. What other foreign and immigrant teenagers live is to find securities elsewhere. If I do not find it in society, because if I have certain ideals and society has others, I must fight to believe in mine and find security in something. This extra safety says. So, an additional difficulty. Because it is a further search for who you are (17 years old, living in Florence, translated from Italian by the Author).

With great lucidity and self-awareness, this interviewee confirms what has long been affirmed by several researchers, with reference to a double task that an immigrant teenager undertakes in relation to the elaboration of his/her identity (Silva, 2002). Some studies trace this “double commitment” to the migratory experience, seen as a crucial event that deeply marks the individual involved (Ricucci, 2010), and which produces a series of identity fractures due to the sudden transition from a familiar context to another that is completely foreign and devoid of references (Silva, 2006, see in particular p. 34). Others, believe that for immigrants' daughters and sons, the migratory experience does not necessarily become a painful experience, but rather a strenuous experience (Favaro, 2004, see in particular p. 15), in which they find themselves carrying out a slow and constant work of mediation and comparison between the demands of the external world and those of the internal world. In this case, some of the interviewees live this family background as a cumbersome and traumatic experience. Girls and boys who undertake two journeys at the same time, one outside, the one towards migration, and one inside, the one looking for their own self. Certainly, young “immigrants” find themselves having to exist in a “middle ground”, in a condition between «belonging and extraneousness» (Ambrosini, 2004, p. 39). We often create multifaceted identities, not anchored exclusively to the origins,

but based on multiple memberships, in perennial transformation, which lead to a continuous mediation between traditional instances and values and new points of reference.

When I go to Morocco, I'm a little bit...I'm a bit fraught because yes, I find my roots, but I also find things that I do not feel I belong to and the same here. When I'm in Italy, I'm torn up because I find my roots here too but in some things, I feel completely different and out of place (16 years old, living in Florence, translated from Italian by the Author).

Some girls and boys with migration backgrounds may feel themselves "squashed" between different worlds; "prisoners" of a "double absence" (Sayad, 1999), in which the need for a re-description and re-definition of the self is an urgent and indispensable requirement. The subjects who have encountered the migratory experience during their growth process (directly, having undertaken the migratory journey or indirectly, having been born in the country of arrival), often experience a fracture between the "before" and the "after", between "there" and "here"; lastly, between "them" and "us" (Soto, 2018). The concepts and words used by girls to describe their situation are: "I feel halfway", "I feel out of place everywhere".

I don't know, my blood, my roots are Dominican but I was born here too. I cannot deny either one. I do not know, it's like having the opportunity and the experience of being able to live both. So, I'm like...I'm a bit of both ...I'm everywhere and nowhere. I like both, I would not change them, I would not leave either. I feel 50-50, half Dominican and half Spanish (16 years old, living in Madrid, translated from Spanish by the Author).

From these testimonies, we can perceive how adolescents are constantly immersed in a process of redefining their identity in search of a balance that must be continually defended and negotiated. They find themselves having to deal with the challenges of adolescence in an environment where they try to conform without "betraying" their family background (Levitt, 2009). The path of construction of the identity of adolescents with migration background is a journey between loss and discovery, between rupture and re-composure, which is born and consolidates thanks to the possibility of recognizing oneself in a group, of building an "other", and "new", social identity, which shares aspects of the culture of the past and of the new group of belonging (Berry, Phinney, Sam, Vedder, 2006). For them, they intertwine the plots of family

requests for conservation of values; the memory and nostalgia of friends and relatives of the country of origin; and also, the need to respond to the dilemmas of adolescence and the desire to be recognized as protagonists of the context they live in (Remotti, 2010, see in particular p. 97).

#### 4.2 *Migratory trauma is “gender-generator”*

Teenage challenges take on different nuances based on gender (Schwartz, Montgomery, 2002), which is intertwined with the migratory experience (direct or indirect, experienced or suffered). In fact, especially for women, the change caused by migration «generates gender, in the sense that it leads to the development of new forms of living a woman’s being, differentiating herself from the dominant models of the culture of origin and those of the immigration country» (Silva, 2011, p. 153) (translation, original text in Italian). Girls with migration background tend to elaborate cultural models that are neither of their parents’ culture nor of their host culture. Their identity is divided between cultural models and opposing affective requests: those whose parents are bearers and those of the destination country (Tarabusi, 2015, see in particular pp. 51-52).

I did not get along with my parents because I wanted to go out at night. And your parents... You know it’s hard, because our religion is very different. A girl should not go out, a girl must be covered, a girl cannot smoke, drink or do anything. Since I grew up here and I’ve always had Spanish friends... I mean, I lived like a Spanish girl. And my parents did not. I want to live my life, I want to try everything and my parents do not accept it (20 years old, living in Madrid, translated from Spanish by the Author).

As emerges from the interviewee’s words, the intergenerational conflict, is harsher in the case of daughters because it happens around the role of women in society and at the borders of their freedom and autonomy, and makes their condition more difficult (Qin-Hilliard, 2006; Suárez-Orozco, Qin, 2006; Dion, Dion, 2004). Their experience is marked by renunciations and losses and by the progressive awareness of the need for an indispensable “existential transition” for the re-acquisition of a freely chosen identity as an indispensable factor for an autonomous construction of one’s own life. From this point of view, the identity of the girls who are daughters of immigration can be defined as «the narrative form of an infinitely fragmented multiplicity and of contradictory

existential currents and crossroads» (Beck, It. transl. 2008, p. 46), who, often, may not find a mirror in the parents' experience.

I prefer to talk to the psychologist who can understand me better than my mother. I don't know...It's difficult for her to understand what I live here. Also because her adolescence was not my adolescence at all. She did not live this thing. My mother lived a different adolescence, she lived an adolescence where she felt good about what she had, she was happy with the friends she had, she felt she belonged to the society in which she lived (16 years old, living in Madrid, translated from Spanish by the Author).

In this interview, a central element of the specificity of the immigrant adolescence is perceived, namely the fact that, unlike their parents, children with migration background cannot count on a sense of socially shared belonging and therefore it is very difficult for them to make a productive comparison of meaning with the experience of their parents. This generational discontinuity becomes an element of further fragility in relation to our society, dominated by the request for individuation, addressed to individuals (Bauman, 2012) and particularly problematic for adolescents in general. Adolescents, therefore, who seek to build their own Self, individualizing (to distinguish themselves) and identifying themselves (to recognize and to be recognized) reel between the multiple cultural references and the different possibilities of belonging at their disposal (Schwartz, Meca, Cano, Lorenzo-Blanco, Unger, 2018). The results of this self-construction, when it is lived in a conscious way, produce self-esteem and satisfaction (Di Vita, Calca, Vinciguerra, 2009):

I have spoken both languages since I was born, I frequent the two countries at the same time. And this is something that I really like because this union has produced a good result. I feel I am a good result of this mixture (16 years, living in Florence, translated from Italian by the Author).

Positive self-perception, also based on the awareness of possessing specific skills and sensitivities, such as bilingualism (Tarabusi, 2012, see in particular p. 35), is not accompanied by the recognition of the host society and this is certainly a further obstacle to the construction of a solid self by adolescents.

I was born in Italy, I feel Italian, I speak Italian like other people, I live in Italy, I go to school in Italy. What harm could I do to Italy? What could all the

Filipino, Chinese, Moroccan, etc. girls do? (15 years old, living in Florence, translated from Italian by the Author).

Hence their warning as a sort of foreign body of society (Dal Lago, 2004), with the consequent devaluation of the contribution that they can give to its cultural, economic and social growth. This tends also to empty their scholastic path meaning, weakening that “planning push” that in adolescence represents a fundamental factor to guarantee a balanced development.

### *5. Discussion, and conclusions*

As widely supported by scientific literature, and as emerges from our analysis of the interviews, to conceive identity in a univocal way means to devalue the individual, his/her person, to lose his/her richness and specificity. A plural identity, rich in multi-memberships, is an added benefit: a precious baggage to keep. Being able to recognize oneself in many belongings, without having to renounce any of them, without having to be “a prisoner of a single essence”, allows the subject to free her/himself from a limiting and oppressive logic and to truly be her/himself (Colombo, Leonini, Rebughini, 2009). We need to forget the idea of a static and immutable identity linked to a single territory, to a single language and culture to embrace the concept of mixed, blended, plural and multicultural identities (Lamphere, 2016).

The building of the self-image that immigrants’ teenage daughters try to carry out is difficult, complex, and characterized by a thousand difficulties that make the outcome of this construction not at all obvious. Hence the need for a specific contribution of pedagogy in the elaboration of models of educational intervention aimed at supporting adolescents with migration background in their difficult journey in the construction of their complex identity and a sense of belonging that makes them feel part of society where they live without renouncing the link with the family’s cultural background for this.

Educational models which must also be developed from a gender perspective, given the specificity of the challenges faced by immigrant adolescents in their daily lives in relation to the construction of their gender identity. These risks, even more than their male peers, not to find in the family context models that allow them to hold together elements of the culture of origin with others of the society in which they grow

up. This is because sometimes their parents struggle to understand that daughters born and raised in the migratory context cannot comply with the role that women assume in their countries of origin. The socialization experienced in the country of immigration strongly marks their experience; it therefore cannot be neglected in favor of an uncritical and unreflective assumption of traditional models that continue to be the references of their parents.

From the data collected in our research, it emerges that, compared to their parents, in the building of their identity, immigrant girls are called on to make a definitely greater effort and commitment, with higher risks of defeat. In any case, at the same time, in managing to complete this laborious “struggle”, they find themselves having built an identity that is certainly richer – more plural, marked by a greater cultural openness – which projects them beyond the borders of the country of origin, and also the one they live in.

### References

- Aime M. (2014): *Tempo ed età*. In M. Aime, G. Pietropolli Charmet: *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*. Torino: Einaudi, pp. 7-28.
- Ambrosini M. (2004): *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*. In M. Ambrosini, S. Molina (a cura di): *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 1-53.
- Angel B., Hjern A., Ingleby D. (2001): Effects of War and Organized Violence on Children: A Study of Bosnian Refugees in Sweden. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), pp. 4-15.
- Aparicio Gómez R., Tornos A. (2017): *National Identity and the Integration of the Children of Immigrants*. In C. Bolzman, L. Bernardi, J.-M. Le Goff (eds.): *Situating Children of Migrants across Borders and Origins. A Methodological Overview*. Dordrecht: Springer, pp. 215-230.
- Atkinson R. (1998): *The Life Story Interview*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Barone P. (2009): *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini Scientifica.
- Baubet T., Moro M.R. (2009): *Psychopathologie transculturelle*. Paris: Elsevier Masson.
- Bauman Z. (2012): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck U. (2008): *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. It. transl. Bologna: il Mulino.
- Berman A.M., Schwartz S.J., Kurtines W.M., Berman S.L. (2001): The Process of Exploration in Identity Formation: The Role of Style and Competence. *Journal of Adolescence*, 24, pp. 513-528.

- Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (2006): Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: an International Review*, 55(3), pp. 303-332.
- Biagioli R. (2018): *Costruzioni identitarie degli studenti di seconda generazione*. In S. Ulivieri (a cura di): *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS, pp. 161-173.
- Blumer H. (1969): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Charmaz K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2009): Different but not Stranger: Everyday Collective Identifications Among Adolescent Children of Immigrants in Italy. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(1), pp. 37-59.
- Dal Lago A. (2004): *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- De Bellis M. D., Van Dillen T. (2005): Childhood Post-Traumatic Stress Disorder: An Overview. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(4), pp. 745-772.
- Dion K.K., Dion K.L. (2004): Gender, Immigrant Generation, and Ethnocultural Identity. *Sex Roles*, 50(5/6), pp. 347-355.
- Di Vita A.M., Calca M.R., Vinciguerra M. (2009): *Di madri in figlie. Trasmissione intergenerazionale, identità di genere ed esperienze migratorie*. In A.M. Di Vita, V. Granatella (a cura di): *Famiglie in viaggio. Narrazioni di identità migranti*. Roma: Magi, pp. 93-158.
- Dusi P., Messetti G., González Falcón I. (2015): Belonging. Growing up between Two Worlds. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, pp. 560-568.
- Erentaitė R., Lannegrand-Willems L., Negru-Subtirica O., Vosylis R., Sondaitė J., Raižienė S. (2018): Identity Development among Ethnic Minority Youth: Integrating Findings from Studies in Europe. *European Psychologist*, 23(4), pp. 324-335.
- Erikson E.H. (1950): *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson E.H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Favaro G. (2004): *Le ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo"*. In G. Favaro, M. Napoli (a cura di): *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*. Milano: Guerini Scientifica, pp. 13-36.
- Freud A. (1958): Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 13(1), pp. 255-278.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago-New York: Aldine.
- Hall G.S. (1904): *Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: Appleton.
- Lamphere L. (2016): *Afterword. Spaces of Identity. Rejecting the Hegemony of Assimilation*. In F.G. Nibbs, C.B. Brettell (eds.): *Identity and the Second*

- Generation. How Children of Immigrants Find Their Space*. Nashville: Vanderbilt University Press, pp. 205-218.
- Levitt P. (2009): Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), pp. 1225-1242.
- Mancaniello M.R. (2018): *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mancini T., Porretti A. (2017): Orientamenti di acculturazione e costruzione dell'identità biculturale in un gruppo di adolescenti migranti. *Psicologia sociale. Rivista quadrimestrale*, 1, pp. 75-98.
- Mazzetti M. (2008): Trauma and Migration: A Transactional Analytic Approach Toward Refugees and Torture Victims. *Transactional Analysis Journal*, 38(4), pp. 285-302.
- Mead G.H. (1934): *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead M. (1943): *Coming of Age in Samoa: A Study of Adolescence and Sex in Primitive Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Melucci A. (2010): *Culture in gioco. Differenze per convivere*. Milano: Ledizioni.
- Moro M.R. (1998): *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Dunod.
- Motti-Stefanidi F., Masten A.S. (2017): *A Resilience Perspective on Immigrant Youth Adaptation and Development*. In N.J. Cabrera, B. Leyendecker (eds.): *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*. Berlin: Springer, pp. 19-34.
- Nathan T. (2007): *Nous ne sommes pas seuls au monde: Les enjeux de l'ethnopsychiatrie*. Paris: Points-Seuil.
- Oso L., Ribas-Mateos N. (2013): *An Introduction to a Global and Development Perspective: A Focus on Gender, Migration and Transnationalism*. In L. Oso, N. Ribas-Mateos (eds.): *The International Handbook on Gender, Migration and Transnationalism. Global and Development Perspectives*. Cheltenham (Northampton): E. Elgar, pp. 1-41.
- Perreira K.M., Ornelas I. (2013): Painful Passages: Traumatic Experiences and Post-Traumatic Stress among Immigrant Latino Adolescents and their Primary Caregivers. *International Migration Review*, 47(4), pp. 1-25.
- Portes A., Rumbaut R.G. (2001): *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Portes A., Vickstrom E., Aparicio Gómez R. (2013): Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers. Revista De Sociologia*, 98(2), pp. 227-261.
- Qin-Hilliard D.B. (2006): The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), pp. 8-19.
- Remotti F. (2010): *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Ricoeur P. (1996): *Soi-même comme un autre* [1990]. Paris: Seuil.
- Ricucci R. (2010): *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*. Bologna: il Mulino.

- Rumbaut R.G. (1997): Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality. *International Migration Review*, 31(4), pp. 923-960.
- Sayad A. (1999): *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Seuil.
- Schwartz S.J., Meca A., Cano M.Á., Lorenzo-Blanco E.I., Unger J.B. (2018): Identity Development in Immigrant Youth. A Multilevel Contextual Perspective. *European Psychologist*, 23(4), pp. 336-349.
- Schwartz S.J., Montgomery M.J. (2002): Similarities or Differences in Identity Development? The Impact of Acculturation and Gender on Identity Process and Outcome. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), pp. 359-372.
- Silva C. (2002): *Gli adolescenti, la multiculturalità e il bisogno di un'appartenenza al plurale*. In C. Betti, C. Benelli (a cura di): *Gli adolescenti tra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*. Milano: Unicopli, pp. 85-95.
- Silva C. (2006): Famiglie immigrate e educazione dei figli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 30-36.
- Silva C. (2011): *La ridefinizione del genere nell'esperienza delle donne migranti*. In S. Ulivieri, I. Biemmi (a cura di): *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini Scientifica, pp. 149-159.
- Soto L. (2018): *Girlhood in the Borderlands: Mexican Teens Caught in the Crossroads of Migration*. New York: NYU Press.
- Suárez-Orozco C., Qin D. B. (2006): Gendered Perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth. *International Migration Review*, 40(1), pp. 165-199.
- Tarabusi F. (2012): *Seconde generazioni: identità plurali nella migrazione*. In P. Marmocchi (a cura di): *Nuove generazioni. Genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*. Milano: FrancoAngeli, pp. 25-40.
- Tarabusi F. (2015): Crescere nella migrazione. Generi e sessualità fra gli adolescenti di origine straniera. *EtnoAntropologia*, 3(1), pp. 39-60.
- Tarozzi M. (2013): Translating and Doing Grounded Theory Methodology. Intercultural Mediation as an Analytic Resource. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), Art. n. 6.



## **Fare i compiti a casa. Uno studio etnografico di un'attività quotidiana svolta in famiglia**

*Ivana Bolognesi<sup>1</sup>, Chiara Dalle Donne Vandini<sup>2</sup>*

### **Abstract**

Il contributo pone al centro della propria riflessione l'analisi dell'interazione tra figli e genitori durante lo svolgimento dei compiti a casa, con lo scopo di individuare le modalità ricorrenti adottate dagli adulti per sostenere i bambini in questa attività. Il presente studio, che si iscrive nel filone dell'indagine etnografica, propone l'analisi delle trascrizioni di alcune interazioni videoregistrate tra bambino e genitore, avvenute durante lo svolgimento degli esercizi. Le interazioni sono state analizzate secondo l'approccio dell'Analisi del Discorso che ha permesso di individuare alcuni processi comunicativi attraverso i quali genitori e figli hanno co-costruito significati e azioni utili alla comprensione e soluzione di tali esercizi. Dal loro modo di interagire gli adulti sembrano corrispondere all'idea di genitore "istituzionalmente competente", cioè un adulto capace di allinearsi alla cultura della scuola, che comprende i suoi linguaggi e le sue richieste.

**Parole chiave:** compiti a casa, analisi interazioni verbali, coinvolgimento del genitore, genitore istituzionalmente competente, riuscita scolastica.

### **Abstract**

This paper focuses on the analysis of the interaction between children and parents when they do homework together, with the aim of identifying the recurrent ways in which adults support children in this activity. This study, which is part of the ethnographic survey, proposes the analysis of the transcriptions of some video-recorded interactions between child and parent, which occurred during the course of the exercises. Interactions were analyzed with the approach of Discourse Analysis that allowed to identify some communicative processes through which parents and children have co-constructed meanings and actions useful for understanding and solving these exercises. From their way of interacting, adults seem to correspond to the idea of an "institutionally competent" parent: that is, an adult capable of aligning him/herself with the culture of the school, which understands its languages, and its demands.

---

<sup>1</sup>Professoressa associata di Pedagogia interculturale presso l'Università degli Studi di Bologna.

<sup>2</sup>Dottorssa in Scienze pedagogiche presso l'Università degli Studi di Bologna.

**Keywords:** homework, analysis of verbal interactions, involvement of the parent, institutionally competent parent, school success and achievement.

### 1. *I compiti a casa: un'attività quotidiana che impegna figli e genitori*<sup>3</sup>

Il contributo propone uno studio etnografico dell'interazione tra figli e genitori durante lo svolgimento dei compiti a casa con lo scopo di comprendere come gli adulti sostengono i bambini in questo loro impegno. Su questa attività quotidiana molto è stato scritto, sono stati fatti dibattiti e date indicazioni, anche ministeriali, con l'intento di fornire regole e strategie al fine di rendere questa pratica fruttuosa, utile per i figli e meno gravosa per i genitori. Ma al di là delle diverse posizioni assunte ("compiti sì", "compiti no"), in realtà, poco si conosce su cosa davvero avvenga in famiglia quando il figlio si accinge a fare i compiti. In relazione a questo tema, la famiglia si presenta come una sorta di «dark box» (Milani, 2018, *passim*) all'interno della quale non è sempre facile comprendere a pieno quali siano le abitudini e le interazioni che possono caratterizzare questa particolare attività (*Ibidem*). L'interesse per lo svolgimento dei compiti a casa è dettato dal fatto che molti studi e ricerche sottolineano la stretta relazione tra questa attività e la riuscita scolastica di un alunno, poiché emerge che la scuola italiana, per consolidare quanto svolto in classe, poggia ancora su questa "abitudine" spesso assunta senza un'approfondita riflessione pedagogica e didattica (CNEL, 2009; Dalla Zuanna, 2009; Parodi, 2018).

Il contributo è strutturato in due parti: nella prima è riportata una breve rassegna di studi e ricerche relative al tema dei compiti a casa con lo scopo di comprendere quale sia il punto di vista della ricerca su questo tema; nella seconda è descritto il percorso d'indagine e la raccolta dati, da cui sono state individuate e analizzate alcune pratiche che genitore e figlio/a mettono in atto per poter eseguire il compito.

---

<sup>3</sup>Lo studio qui riportato nasce all'interno del gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna, coordinato dalla Prof.ssa Letizia Caronia e costituito da Ivana Bolognesi, Chiara Dalle Donne Vandini, Vittoria Colla e Anna Pileri (Istituto Universitario Salesiano di Venezia). L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due Autrici; tuttavia, i paragrafi 1, 2, 3, 4, 9, e le *Conclusioni* sono di Ivana Bolognesi; mentre i paragrafi 5, 6, 7, 8 sono di Chiara Dalle Donne Vandini.

## 2. *Compiti a casa e riuscita scolastica: studi e ricerche*

L'interesse verso il tema dei compiti a casa si colloca all'interno di un acceso dibattito in ambito educativo da cui emergono differenti posizioni (Gill, Schlossman, 1995; 2000). I dati riportati dalle ricerche di tipo quantitativo sostengono che esistono minime correlazioni tra compiti a casa e riuscita scolastica: se tali correlazioni sono scarsamente presenti per le scuole secondarie di primo e secondo grado, diventano praticamente nulle per la scuola primaria (Cooper, 2006; Flunger *et al.*, 2015).

Nelle ricerche di tipo qualitativo la questione si presenta invece con più sfumature. Vi sono studi che hanno sottolineato quanto i compiti siano un'occasione per favorire l'acquisizione di responsabilità e autonomia da parte del bambino (Foyle, Bailey, 1988; Keith, Diamond-Hallam, Fine, 2004; Merieu, 2002) e come un corretto coinvolgimento dei genitori in questo tipo di attività possa essere di estrema utilità nel consolidare la *partnership* tra scuola e famiglia (Coleman, 1988; Epstein, 2001). In particolare, diverse ricerche qualitative di tipo osservativo hanno analizzato come l'attività dei compiti occupi gran parte del tempo dei bambini quando rientrano a casa dopo la scuola, e come ciò possa rappresentare un problema in termini organizzativi per gli stessi genitori (Izquierdo *et al.* 2006; Kremer-Sadlik, Fatigante, 2013). Tuttavia, tale attività può trasformarsi in un'occasione per condividere e gestire le emozioni della quotidianità vissuta in famiglia, oltre a sviluppare l'autostima nel figlio (Pontecorvo, Monaco, Liberati, 2013). Altre ricerche internazionali, sempre di tipo qualitativo, hanno definito l'attività dei compiti come un possibile "luogo" di connessione tra scuola e famiglie, attraverso il quale la scuola entra all'interno del contesto familiare (Marsico, Koji, Iannacone, 2013). Altri studi, invece, presentano posizioni più critiche rispetto all'effettiva utilità dei compiti a casa rispetto alla riuscita scolastica (Tonucci, 2003; Parodi, 2018).

Alcune indagini, incentrando l'analisi sull'insuccesso scolastico e sull'appartenenza a ceti socioculturali medio-bassi, sottolineano come i compiti a casa costituiscono un'ulteriore criticità che si aggiunge a situazioni familiari di per sé già complesse. I risultati scolastici degli alunni di origine straniera, per esempio, sono in media peggiori di quelli degli italiani e ciò dipende non solo da una possibile intersezione tra migrazione e basso capitale socio-economico e culturale delle famiglie, ma soprattutto da come è organizzato il sistema scolastico italiano, che ancora utilizza il compito a casa come attività di completamento degli apprendimenti avvenuti in classe, senza considerare i contesti familiari di provenienza (Bolognesi, 2018; Favaro, 2014).

### 3. Scopo della ricerca, metodologia e campione

Lo studio qui presentato si inserisce nel filone delle ricerche di tipo etnografico (Arcidiacono, 2007; Padiglioni, Giorgi, 2010) e intende esplorare e comprendere l'interazione che avviene tra genitori e figli durante lo svolgimento del compito a casa, avvalendosi dell'uso di videoregistrazioni<sup>4</sup>. Lo scopo è quello di individuare le competenze comunicative e i riferimenti culturali a cui l'adulto ricorre per sostenere il bambino in questa attività. Il coinvolgimento genitoriale, che andremo di seguito a definire, è da noi ritenuto un tassello importante e significativo per l'esecuzione degli esercizi da parte del/della bambino/a a casa e per la comprensione dei concetti disciplinari.

Il quadro teorico e metodologico adottato per l'analisi e l'interpretazione dei dati è quello dell'Analisi del Discorso, con alcuni riferimenti all'Analisi della Conversazione, grazie ai quali sono stati identificati i molteplici dettagli comunicativi che caratterizzano l'interazione tra genitore e figlio (Fele, 2007; Mantovani, 2008)<sup>5</sup>. Secondo questi approcci nelle interazioni quotidiane, tra le quali rientra anche l'attività dei compiti, il linguaggio rappresenta lo strumento più importante per attivare processi di negoziazione e co-costruzione della conoscenza. In altre parole, l'interazione discorsiva tra genitori e figli è intesa come uno strumento utile non solo per comunicare e trasmettere conoscenze, ma anche per costruire significati condivisi (Pontecorvo, 1991).

La ricerca presentata in questo contributo è costituita da un *corpus* di video-registrazioni, trascritte e analizzate, di interazioni tra bambini e genitori (tutte madri) avvenute durante lo svolgimento dei compiti a casa<sup>6</sup>. I bambini osservati sono quattro e sono stati individuati sulla base

---

<sup>4</sup>In Italia l'uso della videoricerca nell'ambito delle scienze sociali rappresenta una scelta metodologica sempre più utilizzata in quanto permette di produrre dati ricchi e molto ampi che consentono di moltiplicare le possibili chiavi di lettura della pratica educativa, aprendo nuove possibilità di dialogo e confronto (Goldman et al., 2007, trad. it. 2009; Cescato, 2016).

<sup>5</sup>In specifico, l'analisi del discorso è un approccio teorico e metodologico centrato sull'azione discorsiva ed ha come scopo la comprensione degli aspetti strutturali dell'interazione verbale, come gli interlocutori si organizzano e co-costruiscono contenuti e significati. L'analisi della conversazione è rivolta, invece, non tanto a specifici temi discorsivi, ma piuttosto ad analizzare i meccanismi di regolazione attraverso i quali si realizzano le attività socio-discorsive (De Grada, Bonaiuto, 2002).

<sup>6</sup>Le riprese sono state effettuate nell'anno 2015/16 quando il gruppo dei bambini frequentavano la classe III di una scuola primaria della città di Bologna. Ogni bambina/o

dei seguenti criteri: riuscita scolastica, genere, monolinguisimo/bilinguismo, disponibilità da parte dei genitori a partecipare alla ricerca<sup>7</sup>. Pertanto il gruppo-campione risulta essere così costituito: una bambina con un'ottima riuscita scolastica, monolingue italiana; una bambina bilingue uzbeko/italiano con una buona riuscita scolastica; un bambino con una media riuscita scolastica, monolingue italiano; un bambino con una scarsa riuscita scolastica, bilingue rumeno/italiano.

#### 4. Individuazione delle categorie di analisi e interpretazione dei dati

Le videoregistrazioni raccolte sono state interamente visionate con lo scopo di individuare dei fenomeni ricorrenti e significativi rispetto al coinvolgimento dei genitori nell'esecuzione del compito del figlio. Nelle ore totali di videoregistrazione inizialmente sono state considerate tutte le interazioni verbali tra bambino/a e genitore avvenute durante lo svolgimento del compito; tali interazioni sono diventate per noi delle categorie di analisi, definite come attività, che ci hanno permesso di suddividere l'intero evento del compito a casa in: preparazione ai compiti; negoziazione sulla quantità di compiti da svolgere nel tempo previsto; spiegazione per mancata comprensione di parole; esecuzione di un esercizio; interrogazione del genitore su quanto studiato dal figlio; controllo dei compiti svolti; sollecito al rispetto delle tempistiche per lo svolgimento del compito; richiesta di informazioni di approfondimento dal parte del bambino sull'argomento del compito; attenzione del genitore verso l'autonomia del figlio (*processo*) e/o attenzione verso la correttezza dell'esercizio (*prodotto*).

Per questo contributo abbiamo selezionato e analizzato l'attività della spiegazione che viene messa in pratica dal genitore tutte le volte in cui il figlio gli pone una domanda diretta per una mancata comprensione del significato di una parola, incontrata all'interno di un esercizio. Sono state quindi individuate 38 attività di spiegazione che prendono avvio da una domanda diretta del bambino al genitore. Tra queste sono state trascrit-

---

è stato filmato/a durante i compiti per tre volte, con una cadenza di una volta ogni due mesi. Il *database* consiste di 12h totali di videoregistrazioni, collocate presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna.

<sup>7</sup>L'accesso all'ambiente familiare è stato facilitato dalla conoscenza pregressa tra ricercatrici e famiglie. Questo gruppo di famiglie aveva partecipato con le insegnanti e i compagni di classe ad un precedente progetto europeo (Bolognesi, 2016).

te e analizzate quelle più emblematiche e significative, individuate sulla base dei seguenti criteri: la tipologia dello scambio verbale tra madre e figlia/o ricca di precisazioni, di ulteriori domande, di esempi chiarificatori, di linguaggio non verbale funzionale alla spiegazione; gli argomenti trattati (riferiti ai linguaggi delle materie disciplinari come matematica, geografia, grammatica ecc.); gli strumenti utilizzati (vocabolario, atlante, libro operativo ecc.).

Le interazioni individuate sono state infine trascritte secondo i criteri di Jefferson (2004), riportati nell'*Appendice* del presente contributo. Questa modalità di trascrizione, oltre a essere utilizzata e condivisa all'interno della comunità internazionale (Caselli, 2019), si è dimostrata particolarmente utile poiché permette di effettuare un'analisi multimodale e dettagliata dell'interazione (turni, sguardi, sovrapposizione di parlato ecc.)<sup>8</sup>.

##### 5. La spiegazione del genitore: spiegazione chiusa e spiegazione espansa

Analizzando le 38 attività di spiegazione del nostro *corpus* abbiamo individuato due possibili casi in cui essa può essere realizzata dal genitore. Il primo caso, la spiegazione *chiusa*, è caratterizzato dalla domanda del figlio/a a cui segue l'immediata risposta del genitore che, in questo modo, chiude lo scambio comunicativo, definito da noi spiegazione *chiusa*. Nel secondo caso, il genitore non fornisce subito la risposta alla domanda del figlio, ma dà avvio a uno scambio verbale con il bambino, che estende l'interazione e crea quello spazio educativo orientato a favorire lo *scaffolding*<sup>9</sup> del bambino per la risoluzione del compito. Per questo motivo questa seconda tipologia di spiegazione è stata da noi definita spiegazione *espansa*<sup>10</sup>.

All'interno delle spiegazioni espanse abbiamo poi individuato tre tipologie di pratiche comunicative, che sono state da noi intese come

---

<sup>8</sup>Per l'analisi dei dati video riteniamo che il quadro teorico dell'Analisi del Discorso e della Conversazione, uniti al sistema di trascrizione Jefferson, siano strumenti idonei per restituire un fenomeno complesso come un'interazione tra genitori e figli (Cescato, 2016).

<sup>9</sup>Con il termine *scaffolding* si fa riferimento alla strutturazione dell'attività da parte degli adulti per facilitare l'attività infantile; in questo modo i bambini agiscono nella *Zona di Sviluppo Prossimale*, che è lievemente al di sopra delle competenze già da loro padroneggiate autonomamente (Vygotskij, 1926-1928, trad. it. 1974; Pontecorvo, 1999).

<sup>10</sup>Entrambi i concetti di spiegazione *chiusa* ed *espansa* sono ripresi dall'Analisi della Conversazione.

unità di analisi interne. La prima pratica consiste nell'uso, da parte del genitore, della sequenza verbale definita dalla letteratura dell'Analisi della Conversazione "IRE", ossia Initiation – Response – Evaluation<sup>11</sup>, tipicamente utilizzata dalle insegnanti durante le lezioni in classe (Fasullo, Pontecorvo, 1999). La sequenza comunicativa IRE, detta anche "tripletta" o "terzo turno", è tipica dell'interazione verbale in classe tra insegnanti e allievi e si presenta con grande regolarità in ogni ordine e grado di scuola. La "tripletta" si configura come uno scambio comunicativo composto da tre turni, quali: domanda dell'insegnante, risposta dell'allunno e valutazione della risposta da parte dell'insegnante (Lee, 2007). Il turno finale dato dal docente viene utilizzato, di solito, per commentare, valutare, esprimere un giudizio, rifiutare, o anche per comunicare di aver ascoltato ciò che è stato appena detto.

**Tab. 1.** Tipologie di spiegazioni

Evento	Attività di spiegazione chiusa	Attività di spiegazione espansa + pratiche
Fare i compiti insieme genitori e figli	Domanda del bambino + Risposta del genitore	Domanda del bambino + Mancata risposta del genitore + Pratiche:  a) Sequenza di interrogazione, risposta, valutazione (IRE)  b) Uso degli artefatti semiotici legati alla cultura scolastica (diario, libri, dizionario ecc.)  c) Cultura familiare usata come ancoraggio esperienziale per far comprendere la spiegazione e i linguaggi disciplinari
Comprensione del concetto da parte del bambino		

<sup>11</sup>La sigla "IRE" è utilizzata nella letteratura inglese (Lee, 2007).

La seconda pratica consiste nell'uso competente degli oggetti scolastici (sussidiario, atlante, diario, quaderni operativo ecc.), che abbiamo considerato come degli artefatti semiotici appartenenti alla cultura della scuola che sono utilizzati dai genitori come supporti concreti nell'attività della spiegazione<sup>12</sup>.

La terza pratica riguarda l'utilizzo della cultura familiare da parte del genitore, che ricorre ad esperienze pregresse vissute dal bambino in famiglia, adottate come ancoraggio referenziale per la comprensione di un concetto, di una frase o di una parola. Tali esperienze fungono da cornice di significato, attraverso la quale il genitore cerca di dare maggiore concretezza ai concetti astratti presenti nei linguaggi disciplinari (Crafter, de Abreu, 2013).

Nei paragrafi successivi sono riportati alcuni estratti di interazioni verbali tra madre e figlio che caratterizzano la spiegazione *chiusa*, la spiegazione *espansa* e le pratiche ad essa connesse.

#### 6. La spiegazione chiusa: quando a una domanda del bambino segue subito la risposta del genitore

Di seguito presentiamo un esempio prototipico di spiegazione chiusa.

**Es. 1.** “Che cos'è un molo d'attracco?”

M= mamma, italiana

S = figlia, italiana (otto anni)

M. e F. sono sedute al tavolo. F sta leggendo un brano dal libro di geografia e la mamma ascolta.

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 1 | S | ma che vuol dire moli di attracco?                         |
| 2 |   | ((solleva la testa dal libro e guarda m.))                 |
| 3 | M | ^(( m. guarda la figlia))                                  |
| 4 |   | <b>ciòè delle pensilinee dove le:: i battelli possono:</b> |
| 5 |   | <b>attraccare</b> ti ricordi quando siamo andati al lago   |

---

<sup>12</sup>«Gli artefatti sono dispositivi di mediazione, socialmente costruiti e culturalmente cristallizzati, attraverso cui gli attori interagiscono con il mondo e agiscono con esso. Essi portano in sé le conoscenze e le azioni degli attori e dei gruppi sociali che li hanno prodotti, e attraverso norme, pratiche, saperi e scopi nati in un certo luogo diventano accessibili in altri luoghi» (Mantovani, 2008, p. 73).

6		di iseo che [siamo andati a prendere il battello?]
7	S	[a:: sì: [lì
8	M	[quello è un molo

La bambina interrompe la lettura di un brano di geografia e cerca lo sguardo della mamma che a sua volta la guarda. Questa azione della bambina fa supporre che ritenga la madre detentrica di un sapere e il loro guardarsi reciprocamente permette a entrambe di allinearsi, cioè di essere co-orientate verso lo stesso obiettivo: comprendere il significato della locuzione “*moli di attracco*” (righe 2-3).

Successivamente la madre fornisce la risposta alla domanda e offre subito alla figlia la propria spiegazione. Per far capire che cosa è un “molo di attracco” la madre utilizza un esempio ripreso da un’esperienza che la famiglia ha condiviso durante la visita al lago di Iseo, dove appunto ha preso un battello da un “*molo d’attracco*” (righe 4-6). La bambina fa capire di avere compreso e di aver recuperato anche lei il ricordo a cui fa riferimento la madre (riga 7).

In questo esempio, la mamma offre subito alla figlia il significato della locuzione e quindi non sono presenti passaggi comunicativi ulteriori che rendono partecipe la bambina alla co-costruzione di tale significato, come invece fanno altre madri che realizzano spiegazione espanse. La strategia didattica utilizzata dalla madre per far comprendere il significato della locuzione “*molo di attracco*” è quella di usare un ricordo ripreso dall’esperienza familiare, e così rendere più comprensibile e concreta la propria spiegazione alla figlia.

*7. La spiegazione espansa e la sequenza di interrogazione IRE (Initiation – Response – Evaluation): quando il genitore si allinea alla figura dell’insegnante per sostenere l’apprendimento del figlio*

In questo paragrafo e in quelli successivi analizziamo le tre pratiche che abbiamo individuato all’interno della spiegazione espansa. La prima caratteristica che accomuna tali pratiche è che queste sono caratterizzate da un processo di co-costruzione del significato della parola che vede coinvolti attivamente genitore e figlio/a. Tale processo si inserisce all’interno di un’impalcatura conversazionale e di attività di *scaffolding*, avviate dal genitore, che hanno lo scopo di sostenere l’autonomia del bambino, evitando di fornirgli una soluzione immediata (vedi esempio 1; Galatolo, Caronia, Vassallo, 2015).

Nell'estratto che segue presentiamo la prima pratica individuata: la sequenza di interrogazione IRE.

**Es. 2.** “Mamma che cosa è il foraggio?”

M= mamma italiana

V= figlio italiano (otto anni)

V. sta scrivendo sul libro degli esercizi di geografia. La mamma è in un'altra stanza.

- 1 V MAMMA che cos'è:: il fora::ggio::  
 2-8 turni eliminati  
 9 M **che cosa è il foraggio**  
 10 V **dove si fanno i fori::**  
 11 M **no:: va a vedere ^se lo trovi prima ((*indica il libro*))**  
 12-60 turni eliminati  
 61 V *foraggio (qualsiasi) prodotto vegetale utilizzato*  
 62 *per alimentare il bestiame*  
 63 M **quindi**  
 64 V **((*chiude il vocabolario*))(0.4)e::(sette ciri) tipo**  
 65 **((*guarda la madre*)) quindi:: è:: un prodotto**  
 66 **natura::le ( ) per gli °insetti**  
 67 M **no che insetti (3.0) ^rileggi che insetti**  
 68-71 turni eliminati  
 71 V prodotto vegetale utilizzato per per alimentare il  
 bestiame  
 72-77 turni eliminati  
 77 M **eh appunto (.) quindi il foraggio è**  
 78 V (2.0)((*guarda in alto*)) **le alimentazioni per le mucche**  
 79 M **eh ((*fa cenno di sì con la testa*))**

L'interazione verbale ha inizio con una domanda che il figlio rivolge direttamente alla madre chiedendole cosa vuol dire “foraggio”. La madre non fornisce subito la risposta e così cominciano a ricercare insieme il significato di questo termine.

Questa mancata risposta ci permette di osservare quali azioni sono adottate dalla madre per accompagnare il figlio nella risoluzione del compito. In questo caso possiamo ritrovare la sequenza di interrogazione IRE, ricorrente anche in altre spiegazioni espansive presenti nel nostro corpus, che viene utilizzata dalla madre per capire se il figlio comprende le parole incontrate nei testi consultati. Nelle righe 9-11 compare la pri-

ma sequenza IRE, in cui la madre chiede al figlio che cosa sia il foraggio, il figlio risponde in modo sbagliato e la madre valida negativamente la sua risposta, suggerendo di consultare il libro. La stessa sequenza IRE si presenta successivamente (righe 63-67).

Il figlio legge la definizione di foraggio nel vocabolario, la mamma gli rivolge la domanda per verificare se ha capito (“*quindi*”, riga 63), la risposta del figlio è sbagliata (“è un prodotto naturale per gli insetti” righe 65-66), e perciò la mamma valida negativamente e, invece che fornire la risposta corretta, suggerisce al figlio di rileggere di nuovo. Un'altra sequenza IRE è presente nella parte finale della trascrizione in cui la mamma, dopo che il figlio ha riletto la definizione, domanda ancora una volta che cosa sia il foraggio, il figlio risponde correttamente e così la mamma valida positivamente la risposta (righe 77-79).

In sintesi, in questo esempio sono presenti tre sequenze IRE in cui è la madre che rivolge le domande e valida le risposte del figlio, proprio come avviene tra insegnanti e alunni. In altre parole il genitore ripropone un atteggiamento tipico dell'insegnante, adottando la sua stessa modalità comunicativa sostanzialmente strutturata con la classica “tripletta” (IRE).

#### 8. *Spiegazione espansa e uso degli artefatti semiotici: quando il genitore conosce la cultura della scuola e i linguaggi disciplinari*

Abbiamo inoltre osservato che quando il genitore espande la spiegazione, non fornendo la risposta alla domanda, si avvale anche degli artefatti semiotici tipici della scuola (diari, atlanti, libri operativi, sussidiari) e cerca di dividerne l'uso con il figlio/a. Nel nostro *corpus* di dati, i genitori mostrano di conoscerli e di saperli applicare all'esercizio in modo competente. L'interesse verso l'uso degli artefatti semiotici è dovuto alla particolare rilevanza che acquisiscono nella costruzione di significati condivisi utili allo scopo dell'attività (Caronia, 2019; Goodwin, 2007;). Nei prossimi due esempi presentiamo questa pratica attivata da due madri che, all'interno della *spiegazione espansa*, rendono rilevante questi artefatti semiotici per la ricerca del significato di alcune parole.

Nell'esempio successivo la bambina non conosce una parola e perciò pone una domanda alla madre che, oltre a non fornire subito la risposta, propone alla figlia il vocabolario (*artefatto semiotico*) e le procedure da seguire affinché possa trovare in modo autonomo il significato del termine. L'esempio è incentrato sull'evidenza di alcuni turni comunicativi

in cui la mamma insegna l'uso del vocabolario per la ricerca della parola "accollato".

**Es. 3.** "Mamma, cosa vuol dire 'accollato'?"

M= mamma uzbeka

S= figlia uzbeka (otto anni)

S. è in camera, la mamma in cucina. S. sta sfogliando il vocabolario.

- 1-4           turni eliminati  
 5    S        mamma (.) cosa vuol dire accollato?  
 6-12         turni eliminati  
**13   M       e sarà qui ((tocca con l'indice la copertina**  
**14           del vocabolario))**  
 15   S        ^((apre il vocabolario))  
 16            ^((ma non c'è::))  
**17   M       ((avvicina le mani al vocabolario per sfogliarlo))**  
**18   S        ((sfoglia il vocabolario con M))**  
**19   M        ((ritrae la mani e lascia che S cerchi da sola))**  
**20   S        ^((gira le pagine))**  
**21   S        ^attra:tto: a- apo: a-**  
**22            ^((sfoglia in vocabolario pagina per pagina))**  
**23   S        ^accollato**

S. sta svolgendo un esercizio di grammatica che consiste nell'individuare le parole che contengono al loro interno la parola "collo". La bambina sta cercando di capire se la parola "accollato" rientra tra queste, ma non ne conosce il suo significato. L'interazione si apre con la domanda della bambina, "cosa vuol dire 'accollato'?", a cui la madre non fornisce subito la risposta. Successivamente la mamma suggerisce alla figlia di utilizzare il vocabolario, tocca l'oggetto e così facendo orienta la bambina all'uso dell'artefatto. In tutta l'interazione verbale la madre guida la bambina attraverso domande e suggerimenti, avvicina più volte le mani nell'intento di sfogliare il vocabolario, ma le ritrae più volte in modo che la figlia provi da sola (riga 13-23). Questi gesti interrotti, che caratterizzano gran parte dell'interazione verbale hanno la funzione di accompagnare l'istruzione della madre senza però sostituirsi a ciò che sta svolgendo la figlia, e così facendo l'adulto adotta un'azione congiunta e si propone come un modello di condotta (Mantovani, 2008).

Anche nell'estratto successivo un'altra madre si mostra competente nell'uso degli artefatti semiotici (libri, quaderni, atlante).

**Es. 4.** “Mamma che cosa è il foraggio?”

M= mamma italiana

V= figlio italiano (otto anni)

V. sta scrivendo sul libro degli esercizi di geografia. La mamma è in un'altra stanza.

- 1 V MAMMA che cos'è:: il for::aggio::  
 2-8 turni eliminati  
 9 M che cosa è il foraggio  
 10 V dove si fanno i fori::  
 11 M ((*indica il libro*))  
 12 no::: va a vedere ^se lo trovi prima  
 13 questo è il **libro operativo**  
 15 V ^((*guarda le pagine*)) si  
 16 M allora lo devi cercare sul **libro vero**  
 17 V l'ho lasciato a scuola  
 18 M ((*sposta l'astuccio per vedere la pila di libri*))  
 19 **quello della geografia::**  
 20 V sì  
 21 M *no* ((*alza alcuni libri*))  
 22 V **è l'atlante ((*tocca il libro*))** *be=però=lo* ^potrei  
 23 andare a cercare anche sull'atlante

In questo estratto la madre, come già analizzato nell'esempio 3, non risponde alla domanda del figlio e la spiegazione espansa si sviluppa con la ricerca del “libro vero”, cioè il libro di geografia in cui dovrebbe essere presente la definizione della parola “foraggio”. Tutta l'interazione verbale successiva è caratterizzata dalla ricerca di questo libro tra quelli presenti sul tavolo, in cui più volte la madre chiede conferma al figlio se sia proprio il libro di geografia quello che manca.

In questo estratto la madre dimostra di conoscere le diverse tipologie dei testi relativi alla geografia: libro di testo (“*libro vero*”, riga 16), libro operativo, atlante. In altre parole la madre manifesta di sapersi muovere con competenza tra le tante varietà di testi e di saperli individuare non solo in base al titolo e alla loro copertina, ma anche per il loro diverso utilizzo: ci sono libri che servono per lo studio dei contenuti e dei concetti (libro di testo), libri che servono per esercitarsi e rinforzare le conoscenze (libro operativo), libri che servono per approfondire le conoscenze e acquisirne delle nuove (atlante). Quindi una madre capace di dimostrare una propria competenza verso la cul-



Il primo e secondo estratto rappresentano esempi di ancoraggio all'esperienza familiare utilizzati dalle madri per far comprendere meglio la loro spiegazione al figlio/a. In altre parole l'ancoraggio esperienziale può essere identificato come una strategia didattica adottata da alcuni genitori per aiutare il figlio nella comprensione dei concetti. Questo può essere considerato un esempio di come il capitale culturale di una famiglia può sostenere lo svolgimento del compito e diventare funzionale al processo di apprendimento del bambino. Anche nello studio condotto da Crafter e de Abreu (2013) viene sottolineato come alcune esperienze di vita quotidiana svolte dai bambini con i familiari (contare il resto della spesa, fare giochi di logica ecc.) possono consolidare l'acquisizione dei concetti matematici appresi a scuola. Alla luce di ciò, la pratica dell'ancoraggio alle esperienze familiari risulta rilevante almeno per due aspetti: il primo perché rappresenta un'occasione per consolidare gli apprendimenti scolastici, grazie all'utilizzo di ricordi concreti di vita quotidiana, il secondo perché rappresenta una modalità per valorizzare la cultura familiare che continua ad essere ricca di significato per ogni bambino (Milani, 2018).

### *Conclusioni*

Sebbene vi siano diverse ricerche italiane e internazionali che hanno analizzato come i genitori sono coinvolti nello svolgimento dei compiti dei figli e come essi dedicano il loro tempo nel monitorare e supportare questa attività a casa (Crafter, de Abreu, 2013; Pontecorvo, Marsico, Liberati, 2013;), sono ancora poche quelle che si sono occupate di mettere in evidenza le modalità effettivamente adottate dall'adulto affinché tale supporto avvenga (Goodwin, 2007).

Il presente studio si colloca in questo secondo filone di ricerche grazie all'analisi di interazioni verbali videoregistrate durante l'attività dei compiti svolti dai figli in famiglia. Abbiamo cercato di sottolineare come l'attività della spiegazione è supportata dalla presenza di pratiche ricorrenti adottate dal genitore per favorire l'apprendimento del figlio e come esse rivelano particolari competenze e riferimenti culturali propri dell'adulto.

Da questo studio è emerso che, di fronte a un'esplicita richiesta di spiegazione di parole sconosciute da parte dei bambini, i genitori adottano due diversi tipi di interazioni. La prima consiste nel fornire una risposta immediata alla domanda del figlio (es. 1) definita da noi come spiegazione chiusa, in quanto la risposta da parte del genitore permette

al bambino di comprendere subito il concetto (attenzione al prodotto e al risultato). La seconda, invece, consiste nel ritardare la risposta attesa dal bambino aprendo così una spiegazione espansa, costituita a sua volta da tre tipologie di pratiche, quali: la sequenza di interrogazione IRE, l'uso di artefatti semiotici e l'uso della cultura familiare (esempi 2-3-4-5).

In tutte queste pratiche è stato da noi evidenziato un allineamento delle madri alla cultura della scuola che è osservabile non solo dall'uso della tripletta valutativa IRE (es. 2), ma anche dalla conoscenza degli artefatti semiotici (libri operativi, atlanti, sussidiari, vocabolari) (esempi 3-4).

Dal loro modo di allinearsi alle richieste del figlio, queste madri sembrano corrispondere all'idea di un genitore "istituzionalmente competente", altrimenti definito da Wingard e Forsberg (2009) come genitore "pedagogicalizzato", cioè un genitore che accompagna nell'esecuzione del compito senza sostituirsi al figlio, che conosce le richieste della scuola nei confronti della famiglia, che agisce allineandosi alla condotta tipica dell'insegnante adottando le sue modalità e intenti didattici.

Nell'attività della spiegazione, alcune di queste madri ricorrono anche ai ricordi di esperienze familiari, come vacanze e attività ricreative pomeridiane (esempi 1-5), che sono utilizzati per rendere più comprensibile una parola o un concetto. L'ancoraggio alla vita familiare diventa, quindi, un passaggio rilevante per due motivi: il primo perché rappresenta una risorsa per la comprensione di parole "lontane", un aggancio concreto ed emotivamente significativo per l'acquisizione di concetti astratti grazie al riferimento ad esperienze vissute con i familiari (Fasulo, Pontecorvo, 1999; Milani, 2018); il secondo perché attraverso questo aggancio le madri riescono a rendere visibile e significativo tutto ciò che è iscrivibile alla propria cultura familiare (Bolognesi, 2013; Crafter, de Abreu, 2013; Silva, 2011).

A partire da questa ultima considerazione riteniamo, quindi, che i compiti a casa possono essere considerati un "oggetto transcontestuale" capace di creare collegamenti tra casa e scuola. In questo passaggio tra i due contesti, la cultura della scuola e le culture familiari possono entrare in contatto, sovrapporsi, sostenersi a vicenda, ma anche confliggere, per il raggiungimento di un obiettivo comune: supportare il processo di apprendimento del bambino e perciò anche la sua riuscita scolastica (Baker, Keogh, 1995). E su questo ultimo aspetto, la riuscita scolastica, intendiamo fare alcune considerazioni a partire dai risultati di questo studio. Essere genitori "istituzionalmente competenti" è un atteggiamento che aiuta la riuscita scolastica del figlio? E quando non si è in

grado di essere genitori “istituzionalmente competenti” che cosa accade al percorso scolastico di un bambino e di una bambina? Proviamo a ritornare al nostro campione.

Il gruppo delle madri risulta essere disomogeneo rispetto all'appartenenza socio-economica (una di loro appartiene a un ceto medio alto con laurea, due a un ceto medio con laurea e diploma e una a ceto medio-basso con diploma) e a quella culturale (due sono italiane, una di origine uzbeka e una di origine rumena). Il gruppo invece è omogeneo rispetto al modello di genitore “istituzionalmente competente” poiché tutte loro dimostrano di conoscere la cultura della scuola e i suoi linguaggi impliciti, e di saperla utilizzare con il proprio figlio durante i compiti a casa. E ciò è ancora più avvalorato dal fatto che sono proprio queste famiglie che hanno accettato di essere coinvolte nella ricerca, comprendendone le ragioni pedagogiche intrinseche. Nel campione, infatti, mancano proprio quei genitori che sono lontani dalla cultura della scuola e che difficilmente rispondono alle richieste delle insegnanti.

Tuttavia, questo loro essere allineate alla cultura della scuola non rappresenta una condizione sufficiente per la riuscita scolastica dei figli poiché solo alcuni bambini di questo gruppo hanno un buon rendimento scolastico (bambina di lingua italiana e bambina di lingua uzbeka) mentre altri hanno risultati medio-bassi (bambino italiano e bambino di lingua rumena). E questo ci conduce all'idea che essere genitori “istituzionalmente competenti” può essere un atteggiamento che aiuti il figlio nello svolgimento del compito, quando le consegne degli esercizi non sono chiare, ma che non sia un aspetto determinante per “andare bene a scuola”. È necessario, quindi, indagare o incrociare anche altri fattori che possono concorrere, o meno, alla riuscita scolastica, come: le specificità personali di ogni bambino, il capitale sociale delle famiglie, unitamente al clima socio-relazionale presente in classe e alle aspettative dell'insegnante sul possibile rendimento di certe tipologie di allievi (Grasso, 2015; Ravecca, 2009).

Riteniamo comunque che la conoscenza, da parte degli insegnanti, di come avviene lo svolgimento dei compiti a casa possa costituire un primo importante tassello per riflettere sul suo collegamento con la riuscita scolastica. Assegnare una lettura, un problema, uno studio di una pagina di storia può non avere lo stesso impatto in tutte le famiglie. Cosa accade al processo di apprendimento di un bambino e di una bambina, quando il genitore per diversità linguistica, ma anche per uno scarso capitale socioeconomico e culturale, non riesce a comprendere gli esercizi, i linguaggi disciplinari e le altre richieste che la scuola

dà per scontato che la famiglia conosca? E, a seguito di ciò, cosa può accadere a quel bambino e a quella bambina nel suo intero percorso scolastico?

Questi interrogativi possono diventare ulteriori piste di approfondimento da cui partire per individuare altri percorsi di ricerca e di riflessione pedagogica. In particolare, la videoanalisi rappresenta uno strumento formativo pedagogicamente rilevante poiché permette a educatori e insegnanti di costruire una riflessività condivisa sulle loro pratiche scolastiche, tra le quali rientra anche lo svolgimento dei compiti a casa che, ad oggi, necessita ancora di analisi e di ulteriore definizione teorico-metodologica (Tochon, 2007, trad. it. 2009).

### *Appendice – Convenzioni di trascrizione*

Le trascrizioni delle interazioni tra madri e figli sono in linea con le convenzioni dell'Analisi della Conversazione di Gail Jefferson (1985):

[	punto di inizio di sovrapposizione tra due parlanti
(.)	micro-pausa inferiore ai due secondi
(2.1)	pause contate in secondi
(ciao)	dubbi sul parlato
<u>ciao</u>	enfasi
CIAO	aumento del volume
((legge))	breve annotazione riguardo gesti e azioni
ciao::	prolungamento vocalico
cia-	troncamento di una parola
ciao=ciao	continuità tra due parole
°ciao°	abbassamento del volume
^	inizio del gesto descritto in corsivo nella linea successiva dentro la doppia parentesi

### *Riferimenti bibliografici*

- Arcidiacono F. (2007): L'osservazione dei rientri a casa: studio etnografico della vita quotidiana in famiglia. *Rassegna di psicologia*, 14, pp. 155-174.
- Baker C., Keogh J. (1995): Accounting for Achievement in Parent-Teacher Interviews. *Human Studies*, 18(2-3), pp. 263-300.

- Bolognesi I. (2013): *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi I. (2016): Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 81-93.
- Bolognesi I. (2018): *Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati*. In S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e Ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS, pp. 193-204.
- Campana G., Lanfranchi S. (2018): A chi servono i compiti a casa? *Psicologia per la scuola*, 2, pp.12-15.
- Caronia L. (2019): *Following and Analyzing an Artifact: Culture-through-Things*. In F. Cooren, Malbois F. (eds.): *Methodological and Ontological Principles of Observation and Analysis*. New York: Routledge, pp. 112-138.
- Caselli P. (2019): The Role of Caregivers in Children's Linguistic-Conversational Development: A Review of Italian Pedagogical Studies. *Form@re*, 2(19), pp. 393-404.
- Cescato S. (2016): Visibile e invisibile nei dati visuali. La video-analisi in ambito educativo: questioni metodologiche. *Enciclopedia*, 20(44), pp. 73-88.
- CNEL (2009): *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano* ([www.anolf.it/archivio/2G/download\\_II\\_generazioni/doc\\_CNEL\\_3\\_12\\_09.pdf](http://www.anolf.it/archivio/2G/download_II_generazioni/doc_CNEL_3_12_09.pdf); ultima consultazione: 30 agosto 2019).
- Coleman J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Cooper H., Robinson J.C., Patall E.A. (2006): Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, pp. 1-62.
- Crafter S., de Abere G. (2013): *Exploring Parents' Cultural Models of Mathematical Knowledge in Multi Ethnic Primary School*. In G. Marsico, K. Loji, A. Innacone (eds.): *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School*. Charlotte (NC): Information Age Publishing, pp.3-34.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009): *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*. Bologna: il Mulino.
- De Grada E., Bonaiuto M. (2002): *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*. Roma-Bari: Laterza.
- Epstein J.L. (2001): *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999): *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci.
- Favaro G. (2014): Stranieri e disuguali? Le scelte scolastiche degli adolescenti non italiani tra rappresentazioni, ostacoli e attese. *Educazione interculturale*, 12, pp. 9-27.
- Fele G. (2007): *L'analisi della conversazione*. Bologna: il Mulino.
- Flunger B., Trautwein U., Nagengast B., Ludtke O., Niggli A., Schnyder I. (2015): The Janus-Faced Nature of Time Spent on Homework: Using La-

- tent Profile Analyses to Predict Academic Achievement over School Year. *Learning and Instruction*, 39, pp. 97-106.
- Foyle H.C., Bailey G.D. (1988): Research Homework Experiments in Social Studies: Implications for Teaching. *Social Education*, 52, 292-298.
- Galatolo R., Vassallo E., Caronia L. (2015): "Je m'en mets toute seule". Séquences d'étayage dans des repas de famille. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, pp. 117-135.
- Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura di) (2007): *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Trad. it. Milano: Cortina, 2009.
- Goodwin C. (2007): Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse e society*, 18, pp. 53-73.
- Grasso M. (2015): Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista di Educazione Familiare*, 1, pp. 1-16.
- Izquierdo C., Sadik T.K., Fadigante M., Arcidiacono F., Gutiérrez K., Pontecovo C. (2006): *Working Families' Engagement in Children Activities: View from Italian and Americans Families*. Working Paper n. 62. Los Angeles (CA): UCLA Sloan Center on Everyday Lives of Families.
- Keith T.Z., Diamond-Hallam C., Fine J.G. (2004). Longitudinal Effects of In-School and Out-of-School Homework on High School Grades. *School Psychology Quarterly*, 19(3), pp. 187-211.
- Lee Y. (2007): Third Turn Position in Teacher Talk: Contingency and Work of Teaching. *Journal of pragmatics*, 39, pp.180-206.
- Jefferson G. (1985): *An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter*. In T. Van Dijk (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press, pp. 25-34.
- Mantovani G. (2008): *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: il Mulino.
- Marsico G., Koji Komatsu, Iannacone A. (2013): *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School*. Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Merieu P. (2002): *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Morawska A., Sanders M., Goadby E., Headley C., Hodge L., McAuliffe C., Anderson E. (2011): Is the Triple P-Positive Parenting Program Acceptable to Parents from Culturally Diverse Backgrounds? *Journal of Child and Family Studies*, 20(5), pp. 614-622.
- Padiglione V., Giorgi S. (a cura di) (2010): *Etnografi in famiglia. Riflessività, luoghi e relazioni*. Roma: Kappa.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (1991): *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo C., Monaco C. (2013): *How School Enters Family's Every Day Life*. In G. Marsico, K. Komatsu, A. Iannacone (eds.), *Crossing Boundaries. Inter-*

- contextual Dynamics between Family and School*. Charlotte (NC): Information Age Publishing, pp. 3-34.
- Ravecca A. (2009): *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Silva C. (2011): *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Tochon F.V. (2007): *Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica*. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (a cura di), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2009, pp. 83-101.
- Tonucci F. (2003): *Se i bambini dicono: adesso basta!* Bari: Laterza.
- Vygotskij L.S. (1926-1928): *Storia delle funzioni psichiche superiori*. Trad. it. Firenze: Giunti Barbera, 1974.
- Weininger Elliot B., Laureau, A. (2003): Translating Bourdieu into American Context: the Question of Social Class and Family-School Relations. *Science Direct*, 31, pp. 375-402.
- Wingard L., Forsberg L. (2009): Parent Involvement in Children's Homework in American and Swedish Dual Earner Families. *Sciences Direct Journal of Pragmatics*, 41, pp. 1576-1595.



# **Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) Costituzione di A.I.F.R.E.F. Italia**

L'Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) raggruppa ricercatori e professionisti dell'educazione provenienti da differenti Paesi, interessati al campo della ricerca e degli interventi in educazione familiare. A.I.F.R.E.F. ha organizzato diversi convegni dedicati ai temi della pedagogia della famiglia e all'educazione familiare e ognuno di essi ha dato luogo a pubblicazioni di uno o due opere di rilevanza internazionale, contrassegnando così la determinazione dell'A.I.F.R.E.F. di sviluppare e qualificare questo settore di ricerca. Oltre alla pubblicazione dei volumi, degli atti dei diversi congressi, l'A.I.F.R.E.F. pubblica la «Revue internationale de l'éducation familiale», il Bollettino «Les Nouvelles de A.I.F.R.E.F.» e gestisce un sito Internet.

L'A.I.F.R.E.F. ha fissato alcune direttive fra le quali:

- Sviluppare la ricerca e la formazione in educazione familiare.
- Permettere ai ricercatori e ai professionisti della formazione di tutti i paesi di scambiare le loro produzioni, i loro orientamenti di ricerca e le loro rispettive pratiche.
- Favorire la diffusione della ricerca e dei modelli di produzioni in educazione familiare.
- Incrementare il partenariato tra l'università e i diversi contesti professionali che hanno come finalità lo sviluppo dell'insegnamento, della ricerca e di azioni in educazione familiare.

Alla luce di questi principi generali nasce A.I.F.R.E.F. Italia, con l'obiettivo prioritario di inserire anche il nostro Paese nel circuito internazionale degli studiosi e dei professionisti di educazione familiare.

Le finalità di A.I.F.R.E.F. Italia sono, ovviamente, le medesime dell'Associazione Internazionale, ponendosi con forza l'obiettivo di promuovere la collaborazione tra il mondo della ricerca ed il mondo dei servizi educativi e sociali.

L'iscrizione a A.I.F.R.E.F. Italia – con il pagamento della somma di € 30 – consente di ricevere i due fascicoli annuali della «Rivista Italiana di Educazione Familiare».

**Per informazioni: [clara.silva@unifi.it](mailto:clara.silva@unifi.it)**

Finito di stampare presso:  
Logo s.r.l. Borgoricco (PD)

INDICE

NUMERO 1 · GENNAIO – GIUGNO 2020

- 1 *Corporal punishment at school and in the family: a long process for its complete elimination*, Gianfranco Bandini, Véronique Francis

**Dossier**

***Le punizioni corporali a scuola e in famiglia. Siamo vicini alla loro completa eliminazione?***

- 5 *Violenza all'infanzia, internamenti coatti e giustizia riparativa. Il caso della Svizzera dal 1930 al 1981*, Gabriella Seveso
- 25 *Historical legacies and use of corporal punishment of children in the home, in Italy*, Stefania Carioli
- 43 *When violence is at the border of the visible: the violence of the smallest gestures*, Elisabetta Biffi, Chiara Carla Montà
- 59 *Punire, castigare, obbedire. Una lettura antropologica delle pratiche educative violente*, Marinella Muscarà, Alessandro Romano
- 77 *Les punitions corporelles selon les représentations de parents ordinaires. Une étude colombienne*, Luz Estela Tobón Berrio, Colette Sabatier, Jorge Palacio
- 97 *Per una "pedagogia delle carezze". Da Eric Berne a Daniela Lucangeli*, Caterina Benelli
- 113 *Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità*, Laura Cerrocchi, Alessandro D'Antone

**Saggi**

- 137 *Immigration as a traumatic experience, in the stories of immigrants' daughters*, Giada Prisco, Clara Silva
- 157 *Fare i compiti a casa. Uno studio etnografico di un'attività quotidiana svolta in famiglia*, Ivana Bolognesi, Chiara Dalle Donne Vandini

€ 20,00