

RIVISTA ITALIANA

2024

di **Educazione  
Familiare**

2

*rieducare*



FIRENZE  
UNIVERSITY  
PRESS



# Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 2 – luglio-dicembre 2024

Firenze University Press  
2024

# 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)

© 2024 Firenze University Press  
*Printed in Italy*

## Indice

- 5 *Genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale*, Clara Silva, Anna Grazia Lopez, Elena Zizioli

### Dossier “Genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale”

- 13 *La maternità alla prova del carcere: traiettorie di ricerca*, Elena Zizioli, Chiara Meta
- 25 *Genitorialità responsiva e educazione alla pace: alcune riflessioni sulla fragilità nei contesti di Intractable Conflicts*, Silvia Guetta
- 41 *Dalla fragilità sociale alla resilienza: il metodo autobiografico per una genitorialità responsiva*, Diletta Chiusaroli
- 53 *Trasformazioni identitarie nella transizione alla maternità, nelle situazioni di fragilità esistenziale: il parto in anonimato e il sostegno alla genitorialità nelle comunità mamma-bambino*, Loredana Paradiso
- 65 *Identità in evoluzione. Dinamiche familiari tra madri migranti e figlie, fra mantenimento delle tradizioni e fattori di cambiamento*, Tiziana Chiappelli
- 79 *Donne detenute con figli in carcere: dalla genitorialità nell'istituzione totale alla responsività di servizi alternativi*, Elisabetta Colla
- 93 *Rompere il tabù della violenza filioparentale: discorsi di svelamento e pratiche educative di resistenza*, Monica Facciocchi

### Miscellaneous

- 105 *Affidati alle famiglie e alle scuole. Due studi esplorativi sulla relazione tra le famiglie in situazioni di affido e le scuole*, Fabio Togni

- 119 *Memorie familiari e memorie pubbliche. "La scuola in soffitta". Un percorso educativo tra comunità, scuola e territorio*, Luca Bravi, Stefano Oliviero

## Genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale

Clara Silva<sup>1</sup>, Anna Grazia Lopez<sup>2</sup>, Elena Zizioli<sup>3</sup>

### 1. La fragilità come condizione umana

La fragilità è una dimensione connaturata all'esistenza umana e per questo Eugenio Borgna (2014, p. 5) la considera «una delle strutture portanti, una delle radici ontologiche». È anche una condizione che può protrarsi nel tempo e che si trasforma in “problema” laddove non si riesce a far fronte alle sfide, ad affrontare le «prove della vita» (Vacca-relli, 2016) per le motivazioni più diverse (economiche, sociali, di salute, culturali, ecc.), e a condurre così un'esistenza dignitosa e sufficientemente felice. L'esperienza della genitorialità può senza alcun dubbio essere attraversata dalla fragilità, quando il ruolo è vissuto in situazioni di particolare disagio e il compito e l'impegno nell'educazione dei figli sono lasciati solo alla madre.

Il dossier monografico incluso nel presente numero della «Rivista Italiana di Educazione Familiare» offre contributi che indagano proprio queste condizioni in risposta a una call dal titolo «Genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale», lanciata nel quadro delle attività di ricerca previste dal progetto PRIN 2022 PNRR «Phoenix. A new kind of 'rebirth' for women and children living in conditions of marginalization» che vede coinvolte tre Unità di Ricerca delle università di Foggia,

---

<sup>1</sup> Clara Silva è Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

<sup>2</sup> Anna Grazia Lopez è Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia.

<sup>3</sup> Elena Zizioli è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Firenze e Roma Tre. L'obiettivo di «Phoenix» è quello di rafforzare, nelle tre differenti città e senza rinunciare a uno sguardo più ampio, la rete istituzionale e socioassistenziale che opera a sostegno delle donne madri in diverse condizioni di marginalità sociale e vulnerabilità per l'esperienza migratoria o perché vittime di violenza, o che attraversano entrambe le condizioni in un contesto particolarmente complesso come il carcere. La ricerca intende promuovere, nell'ottica della sostenibilità, la fiducia delle donne anche attraverso percorsi formativi volti ad accrescere la capacità di resilienza personale, così da diventare madri capaci di rispondere adeguatamente al bisogno di educazione e di crescita dei figli. La resilienza è maggiormente richiesta in situazioni che accentuano la fragilità: si pensi, ad esempio, alle drammatiche situazioni di conflitto e/o di violenza, a chi è costretto a scegliere una rotta migratoria e si ritrova in un altro Paese senza risorse, ai luoghi attraversati dalle più diverse forme di povertà educativa o a contesti che disabilitano, come gli istituti penitenziari. In tutte queste circostanze i nuclei familiari vengono messi a dura prova, anche se la stessa esperienza di genitorialità può essere risorsa per resistere, per sviluppare appunto resilienza, se sostenuta e accompagnata con percorsi finalizzati a potenziare sia le risorse personali sia quelle sociali e comunitarie.

## 2. *Genitorialità responsiva*

La genitorialità non è nozione 'biologica' ma essenzialmente 'sociale': essa prende forma all'interno di uno specifico contesto e nell'ambito di dispositivi istituzionali considerati accettabili in una determinata cultura ed epoca storica.

Il concetto di genitorialità si afferma a livello internazionale negli anni Sessanta del XX secolo (Milani, 2018) e si consolida nel corso degli anni Novanta grazie all'intensificarsi di ricerche pedagogiche che indagano la funzione genitoriale vista come risultato di un insieme di competenze sempre *in fieri* da esercitare durante il processo di crescita dei figli e delle figlie. Sulla base di tali ricerche si è andata consolidandosi l'idea che una genitorialità competente ed esercitata consapevolmente racchiude in sé tutte quelle funzioni necessarie alla crescita dei figli che comprendono la loro educazione e cura, nelle quali i primi assumono nei confronti dei secondi un atteggiamento di affettività, riconoscendo i loro bisogni, desideri e peculiarità individuali nell'ottica di favorire lo sviluppo delle loro potenzialità senza trascurare di fissare regole (Milani, 2018).



Essere genitori non è quindi né uno status che naturalmente discende dall'esercizio della paternità o maternità né uno status acquisito giuridicamente (Sità, 2022), ma un processo che ha bisogno di essere pedagogicamente orientato (Galli, 1965; Cives, 1990; Corsi, 1990). Affinché la riflessione teorica non si allontani dalla realtà sociale e possa risultare incisiva nella messa a punto di azioni educative e formative, sono fondamentali le evidenze che emergono dalle ricerche sul campo (Catarsi, 2003a; 2008). Così anche da poter orientare sul territorio, a vari livelli, le politiche a tutela dei diritti a essere-famiglia, al fare-famiglia e all'unitarietà familiare (Pati, 1981; Roveda, 1995; Simeone, 2008).

Parlare di genitorialità significa oggi anche ampliare lo sguardo per comprendere i diversi modi in cui madri e padri esercitano la propria funzione genitoriale nella cornice della pluralità delle odierne configurazioni familiari. Del resto «fin dagli albori della vita sulla Terra sono stati sperimentati modelli assai eterogenei e contrastanti di famiglia e di non-famiglia [...]» (Pievani, 2024).

In questa prospettiva, il progetto PRIN PNRR 2022 «Phoenix», già richiamato, ha scelto di focalizzare la sua attenzione sui fattori di vulnerabilità e di marginalizzazione sociale a cui sono particolarmente esposte le madri sole, migranti, transittanti nei circuiti penali, vittime di violenza intrafamiliare ecc. Si tratta infatti di madri particolarmente vulnerabili che faticano, spesso, ad assumersi responsabilmente il ruolo genitoriale. Tanti sono i fattori condizionanti che generano il loro stato di isolamento e di fragilità sociale: i traumi subiti, anche per i vissuti di vittimizzazione, la dimensione di precarietà economica, pure le barriere linguistiche e la scarsa familiarità con la cultura del Paese ospitante (Silva, 2006, 2008; Bove, Mantovani, 2015; Silva, Silva de Oliveira, 2019; Bove, Mussi, 2020; Ronconi, Zuffa, 2020; Lopez, 2021; Zizioli, 2021; Mussi, 2023; Colamussi, 2023; Vianello, 2023). Il tema della genitorialità viene affrontato dal progetto in un'ottica intersezionale che permette di cogliere il pluralismo di fattori alla base delle condizioni di esclusione e di fragilità dei genitori con un impatto significativo sulla loro funzione genitoriale, impedendo loro di assumere un corretto atteggiamento responsivo, cioè capace di interpretare correttamente i bisogni dei figli e di rispondervi puntualmente. Le pratiche di cura, quando attraversano esperienze come la migrazione o i vissuti di violenza o ancora si svolgono in contesti come quelli penitenziari, rischiano di compromettere le condizioni di benessere ed è perciò sempre più importante attenzionare queste condizioni e rivendicare uno spazio di parola e di riflessione condivisa per sostenere percorsi di *empowerment* e di *agency* perché tutte le donne in

condizione di marginalità possano non solo vedersi garantite la salute, l'educazione e l'istruzione, ma anche la possibilità di raggiungere l'autonomia economica e, quindi, di realizzarsi ed essere capaci di avere il controllo sulla propria vita (Canta, 2021, p. 109).

### *3. Sguardi differenti nei contesti dove si accentua la vulnerabilità*

Il dossier monografico sulla genitorialità responsiva è introdotto dall'articolo di Elena Zizioli e Chiara Meta che affrontano un tema complesso, quello della maternità nella detenzione. Le due Autrici, dopo una prima indagine sulla questione, esplorano alcune traiettorie di ricerca assumendo la compassione come postura pedagogica secondo la prospettiva proposta dalla filosofa statunitense Martha Nussbaum. Tale prospettiva è contestualizzata nel dibattito femminista con l'intento di assicurare a tutte non solo il diritto a essere madri, ma soprattutto donne consapevoli e realizzate, contrastando così le posture patriarcali che nell'universo carcerario ancora permangono e resistono, negando cambiamenti, evoluzioni, diritti.

Il contributo di Elisabetta Colla si sofferma sulla situazione delle donne detenute con figli al seguito, come categoria sociale e familiare in condizioni di fragilità, esplorando, da un lato le strutture e i servizi istituzionali esistenti, dall'altro lato i dilemmi etici e i contesti pedagogici legati ai 'bambini dietro le sbarre' e le concrete possibilità formative, trasformative e educative.

Progetti come «Phoenix» possono aprire prospettive di genitorialità responsiva, ripensando ai servizi che oggi in molti casi non riescono a "capacitare" le donne e quindi a sostenerle nel loro percorso di maternità, responsabilizzandole. Sia il contributo di Zizioli e Meta sia quello di Colla evidenziano quanto su questo aspetto ci sia ancora molto da lavorare coinvolgendo oltre alle donne in esecuzione penale anche gli operatori e la società civile, ripensando non solo alle modalità organizzative, ma anche ai modelli pedagogici perché il diritto non basta: in molti casi è necessario agire sulle culture, sulle posture, appunto sulla formazione stessa degli operatori. Lo stigma, i pregiudizi condizionano ancora i vissuti di genitorialità, per cui è sempre più necessario un lavoro di supporto che deve, come scrive Augelli:

intrecciare più sguardi e prospettive: 1. quello dell'adulto detenuto, che vive la funzione genitoriale nella complessità di questo esercizio e in risonanza con

la propria esperienza di infanzia e con le situazioni contingenti nelle quali si è cresciuti; 2. quella del bambino che vive una condizione di disagio e di precarietà, di separazione, di ricerca di senso e di costruzione di nuovi equilibri; 3. Quella di tutti coloro che operano nei contesti detentivi e che curano i percorsi di consapevolezza e di rieducazione penitenziaria, chiamati a supportare la relazione genitoriale, ma anche a trovare una serie di mediazioni e di ricomposizioni tra il “dentro” e il “fuori”, tra diverse istanze e agenzie educative (2022, p. 25).

Il fascicolo si arricchisce poi del contributo di Silvia Guetta, la quale si sofferma sulla questione dell'*Intractable conflict* cioè di quella particolare situazione di tensione politica, sociale, culturale, economica e religiosa permanente e che in determinate condizioni assume forme di grave violenza attraverso terrorismo, conflitti armati e guerre. Di qui l'esigenza di una educazione permanente alla pace e alla convivenza anche in famiglia volta a prevenire la formazione nelle giovani generazioni di un'immagine dell'altro come nemico.

Diletta Chiusaroli nel suo articolo mostra come il metodo autobiografico possa essere un efficace strumento formativo quando la funzione genitoriale è compromessa da condizioni di fragilità sociale ed esistenziale, in quanto consente di risignificare gli avvenimenti della vita, ricomporre la fragilità esistenziale, innescare processi di resilienza e condurre alla rinascita di madri e figli, coinvolgendoli in una dinamica genitoriale responsiva.

L'articolo di Loredana Paradiso analizza le trasformazioni identitarie delle donne in situazione di vulnerabilità durante la gravidanza e delinea le premesse teoriche e metodologiche dei percorsi di sostegno educativo e sociale, nell'inserimento nelle comunità mamma-bambino, o al contrario, nella scelta di rinuncia della genitorialità attraverso il parto in anonimato. L'analisi dei due percorsi permette di individuare la complessità delle trasformazioni identitarie nella transizione alla maternità per le donne in situazione di fragilità e, nello stesso tempo, i pregiudizi e gli stereotipi presenti nella società rispetto al tema della decisione di diventare madre, che rappresenta un fattore determinante della responsività materna.

Attraverso un'analisi delle relazioni intergenerazionali, Tiziana Chiappelli nel suo contributo prende in esame le sfide e le opportunità che emergono dal tentativo di bilanciare le aspettative basate sulle visioni delle culture di provenienza dei genitori, e in particolare delle madri, con le aspirazioni personali di quest'ultime, sviluppate nel contesto sociale in cui sono nate e/o cresciute. Dall'analisi di interviste alle madri emergono le difficoltà legate a fattori culturali e a conflitti generazionali ma anche la consapevolezza dell'importanza della genitorialità responsiva nel

facilitare un dialogo aperto e una crescita reciproca. Il contributo delle figlie è centrale, in questo studio, poiché le loro esperienze e percezioni offrono una prospettiva unica sulla negoziazione dell'identità culturale, sul rapporto con le proprie madri e sui processi di inserimento socioculturale delle famiglie nel contesto italiano.

Completa il dossier l'articolo di Monica Facciocchi dedicato al tema della violenza filioparentale, in cui i figli, soprattutto maschi, maltrattano i genitori, in particolare le madri, riflesso di una crisi culturale che merita attenzione. Nel contesto italiano tale violenza è in aumento e spesso non viene denunciata dai genitori a causa delle difficoltà nel segnalare i maltrattamenti e della carenza di servizi specifici. Gli interventi, solitamente giuridici e terapeutici, avvengono in situazioni-limite. L'articolo suggerisce l'adozione dell'approccio educativo della Nonviolent Resistance (NVR), che mira a rafforzare la responsabilità genitoriale e a costruire reti di sostegno sociale.

Il fascicolo include inoltre due articoli sulle tematiche di pertinenza della rivista ma non concepiti in risposta alla call. Nel loro contributo Luca Bravi e Stefano Oliviero illustrano il processo di narrazione comunitaria e pubblica attivato dal progetto "La storia in soffitta", realizzato dalla classe terza E della scuola secondaria di primo grado "Ilio Micheloni" di Lammari (Lucca). Si tratta di un'attività basata sul recupero di storie e oggetti legati al Novecento da parte delle famiglie degli studenti e delle studentesse coinvolti, che ha dato vita a un percorso educativo che ha collocato sotto una nuova luce il ruolo delle famiglie all'interno dell'esperienza scolastica.

Il contributo di Fabio Togni si concentra sul fenomeno dell'affido, mostrando come tale istituto debba ancora pienamente liberare il suo potenziale educativo, soprattutto nell'ambito sistemico della relazione tra famiglie e contesti scolastici. Sulla base dei risultati di due studi esplorativi, viene sottolineata nel settore dell'affido la necessità di figure professionali di mediazione familiare in ambito pedagogico con profili che sappiano anche creare reti efficaci in ottica di Welfare di comunità e sussidiarietà circolare.

Il presente fascicolo offre pertanto molteplici sguardi che indagano la genitorialità in diverse condizioni, anche complesse o comunque di fragilità, mettendone in evidenza le possibili risorse ma pure le fragilità e l'ambivalenza inevitabilmente

connaturata al carattere multidimensionale e polisemico di ogni modalità di fare famiglia e in ogni contesto, come istituzione, e come pratica ed esperienza relazionale, proprio per il suo anello di congiunzione tra identità personale e identità sociale: perché "mette al e nel mondo", ma non è il "mondo" (Saraceno, 2024).

Quando si assume la prospettiva pedagogica è pertanto necessario saper distinguere e avere la consapevolezza che non ci sono modelli comunicativi precostituiti ai quali gli educatori e le educatrici possono fare riferimento, ma bisogna saper osservare le diverse interazioni; è perciò importante per «“leggere” una famiglia» «conoscere come [...] si racconta anche nella quotidianità del tempo familiare», proprio per comprendere il significato dei vari eventi (Lopez, 2021, pp. 23-24).

Per questo, soprattutto nel progetto PRIN già citato, siamo partite, attraverso la ricerca qualitativa, dall'ascolto delle donne, prestando attenzione alle relazioni agite e lasciando grande spazio alle storie dei loro vissuti, a tratti drammatici, a tratti in grado di contenere e riflettere la luce della speranza necessaria a pensare a un futuro diverso, di benessere per sé e per propri figli.

### *Riferimenti bibliografici*

- Augelli A. (2022): Parents “Inside”. Incarceration, Family Relationships and Educational Challenges. *Critical Hermeneutics*, 6(1), pp. 23-42, (<https://doi.org/10.13125/CH/5328>, data di ultima consultazione: 25.11.2024).
- Baumrind D. (1991): The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11, pp. 56-95.
- Bogensneider K., Pallock L. (2008): Responsiveness in Parent-Adolescent Relationships: are Influences Conditional? Does the Reporter Matter?. *Journal of Marriage and Family*, 70, pp. 1015-1029.
- Borgna E. (2014): *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Bove C., Mantovani S. (2015): Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10(1), pp. 9-31.
- Bove C., Mussi A. (2020): Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti. *La Famiglia*, 54(264), pp. 97-110.
- Campbell K., Thoburn J.W., Leonard H.D. (2017): The mediating effects of stress on the relationship between mindfulness and parental responsiveness. *Couple Family Psychology*, 6, pp. 48-59.
- Canta A.F. (2021): *Vita sine proposito vaga est. Per uno sviluppo umano delle donne migranti dal principio alla fine*. In U. Conti, M.C. Federici (a cura di): *Migrazione, donne, diritti. Orizzonti di pace per il mondo contemporaneo*. Roma: Carocci, pp. 101-118.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cives G. (1990): *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*. Padova: Piccin.
- Colamussi M. (2023): *Detenzione e maternità*. Bari: Cacucci editore.

- Galli N. (1965): *Educazione familiare e società*. Brescia: La Scuola.
- Corsi M. (1990): *La famiglia. Una realtà educativa in divenire*. Bologna: Marietti.
- Corsi M., Stramaglia M. (2013): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, Pisa: ETS.
- Gigli A. (2017): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Lopez A. G. (2021): *Partire da sé. Dalla narrazione alla formazione della genitorialità*. In A. G. Lopez (a cura di): *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*. Bari: Edizioni del Rosone, pp. 9-26.
- Maccoby E.E., Martin J.A. (1983): *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. In P.H. Mussen, E.M. Hetherington (eds.): *Handbook of Child Psychology*, Wiley: New York (NY), pp. 1-101.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mussi A. (2023): *Non solo vulnerabili. Voci di madri migranti arabo-musulmane*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Pati L. (2015): La famiglia, sistema relazionale fragile e vulnerabile, ma ricco di risorse. *La Famiglia*, pp. 5-12.
- Pievani T. (2024): Famiglie naturali? *Micromega*, 4 (formato e-book).
- Saraceno C. (2007): *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*. Il Mulino: Bologna.
- Saraceno C. (2017): *L'equivoco della famiglia*. Bari-Roma: Laterza.
- Saraceno C. (2024): Contro la famiglia: dipende? *Micromega*, 4 (formato e-book).
- Silva C. (2006): Famiglie immigrate e educazione dei figli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(1), pp. 30-36.
- Silva C. (2008): Memorie autobiografiche di madri immigrate. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), pp. 92-100.
- Silva C., Silva de Oliveira G. (2019): Família e dinâmicas sociais em Cabo Verde: fortalezas e vulnerabilidades. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 15(2), pp. 43-62.
- Sità C. (2022): Fare le madri. Il lavoro dei servizi socio-educativi on la maternità e le sue ambivalenze. In M.L. Alga, R. Cima (a cura di). *Culture della maternità e narrazioni generative*. Milano: FrancoAngeli, pp. 47-66.
- Ronconi S., Zuffa G. (2020): *La prigioniera delle donne. Idee e pratiche per i diritti*. Roma: Ediesse.
- Vaccarelli A. (2016): *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vianello F. (a cura di) (2023): *Maternità in pena. L'esecuzione penale con figli minori*. Milano: Meltemi.
- Zizioli E. (2021): *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: Franco Angeli.

## La maternità alla prova del carcere: traiettorie di ricerca

Elena Zizioli<sup>1</sup>, Chiara Meta<sup>2\*</sup>

### Abstract

Il presente contributo propone alcune traiettorie di ricerca per affrontare il tema della maternità nella detenzione, assumendo la compassione come postura pedagogica secondo la prospettiva proposta dalla filosofa statunitense Martha Nussbaum. Tale prospettiva va contestualizzata nel dibattito femminista per assicurare a tutte non solo il diritto a essere madri, ma soprattutto donne consapevoli e realizzate, contrastando così le posture patriarcali che nell'universo carcerario ancora permangono e resistono, negando cambiamenti, evoluzioni, diritti.

**Parole chiave:** maternità, carcere, stigma, compassione, interdipendenza.

### Abstract

This contribution proposes some research trajectories to address the issue of motherhood in detention, taking compassion as a pedagogical posture according to the perspective proposed by the American philosopher Martha Nussbaum. This perspective must be contextualised in the feminist debate to ensure that everyone not only has the right to be a mother, but above all to be conscious and fulfilled women, thus opposing the patriarchal postures that still persist and resist in the prison world, denying changes, evolutions, rights.

**Keywords:** motherhood, prison, stigma, compassion, interdependence.

### 1. *Stigma e criticità in un universo minoritario*

*Una sbarra in più per le carcerate:* così il periodico militante “Noi Donne” titolava nel luglio 1976, un anno dopo l'approvazione dell'Ordinamento

---

<sup>1</sup> Professoressa Associata in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

<sup>2</sup> Professoressa Associata in Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

\* Il presente contributo è il frutto di una riflessione comune tra le due Autrici; tuttavia, ai fini valutativi, Elena Zizioli è Autrice del primo e quarto paragrafo, Chiara Meta del secondo e del terzo.

Penitenziario Italiano, un'inchiesta sulla condizione delle detenute, lasciando intendere quanto per le donne la reclusione fosse una prova più difficile e dolorosa da sopportare. Si era giunti all'approvazione della legge di riforma (n. 354 del 26/07/1975) dopo estenuanti battaglie (De Vito, 2009).

Furono anni importanti anche per il processo di autodeterminazione delle donne per sottrarsi a destini già scritti e liberarsi da aspettative di genere patriarcali per poter scegliere quando e come esercitare la propria capacità generativa, senza soffocare le legittime aspirazioni di auto-realizzazione nel mondo del lavoro (Zizioli, 2023, p. 75).

Nell'inchiesta succitata, tra le criticità maggiori si avanzavano le minori possibilità di impiego (spesso perimetrato nelle tradizionali mansioni femminili) e la gestione dei figli (Grandicelli, Scalia, 1976). Con la legge del 1975 s'introduceva per le madri la possibilità di tenere i bambini con sé fino al compimento dei tre anni in apposite sezioni nido aprendo una questione che ancora oggi non ha trovato soluzioni adeguate (Colamussi, 2023; Vianello, 2023), nonostante i più recenti e significativi provvedimenti in materia (l. 21 aprile 2011, n. 62), con l'introduzione di soluzioni quali gli ICAM (Istituti a custodia attenuata per detenute madri) e le case famiglia protette.

Nell'ultimo periodo, il dibattito è stato particolarmente acceso registrando incongruenze e arretramenti e attestando che il carcere nel tempo ha continuato a rivelare contraddizioni e ambiguità, senza rispettare quanto sancito dalla Costituzione sull'umanizzazione delle pene.

Le donne in carcere rappresentano da sempre un universo minoritario per l'inferiorità numerica. Sono costrette a scontare la pena in sezioni ricavate all'interno degli istituti per gli uomini, essendoci sul territorio nazionale solo quattro strutture esclusivamente femminili. Ma i numeri non rappresentano l'unico tratto distintivo. Senza ripercorrere la storia delle istituzioni penitenziarie è chiaro che sulle autrici di reato abbiano pesato di più le stigmatizzazioni (Rutter, Barr, 2021; Galán-Casado et al., 2024) e che la rappresentazione sociale del femminile abbia giocato un ruolo tutt'altro che trascurabile anche nell'esecuzione penale. Il cammino dei diritti per il riconoscimento della parità in grado di superare un concetto di neutralità declinato al maschile, salvaguardando una specificità di trattamento, in Italia è stato lungo e accidentato e non è ancora pienamente compiuto (Pajardi et al., 2018; Ronconi, Zuffa, 2020; Zizioli, 2021). Lo provano i recenti dibattiti sulle soluzioni da mettere in campo per le madri costrette spesso a rinunciare al ruolo genitoriale, non solo per le effettive condizioni di espiazione della pena, ma anche per una serie di ragioni "culturali" che pesano più della stessa colpa.



Secondo gli ultimi rapporti, le donne hanno molto spesso alle spalle vissuti di vittimizzazione e di violenza (Associazione Antigone, 2023). La vulnerabilità è questione dirimente perché, nonostante sia da ricondurre alle complessità esistenziali che da sempre caratterizzano molte biografie al femminile, viene spesso introiettata dalle stesse detenute, le quali coltivano sentimenti di inferiorità, non si sentono “adeguate” e all’altezza di aspettative costruite sui modelli patriarcali ancora presenti nelle attuali società neoliberiste. Si amplificano pertanto i problemi di integrazione sociale e di inserimento professionale, dovuti anche alla mancanza di una rete di supporto.

Le recenti ricerche sul tema a livello nazionale (Colamussi, 2023; Vianello, 2023) sottolineano da più prospettive disciplinari l’urgenza di provvedimenti che affrontino la questione delle madri autrici di reato, così come richiesto dall’art. 31 della Costituzione sulla tutela della maternità, incentivando le misure alternative e tenendo conto dei differenziati percorsi di vita, dell’evoluzione dei modelli di famiglia e dei differenti approcci culturali alla cura.

Con i recenti decreti si stanno, invece, inasprendo le sanzioni per assolvere a istanze securitarie più che di modernizzazione e di attenzione ai bisogni profondi delle donne.

Le carenze di tipo socio-educativo, culturale o formativo, di cui sono portatrici molte biografie che attraversano un’esperienza di reclusione, confermano quel fenomeno di detenzione sociale che da anni caratterizza il nostro sistema penitenziario e che sono spesso espressione di discriminazioni da affrontare nel cosiddetto “trattamento” perché inevitabilmente si ripercuotono sulla «pratica dell’aver cura» che in carcere rischia di rimanere sospesa quanto il tempo, seppur rappresenti un’includibile necessità ontologica, dando forma all’essere (Mortari, 2006). Per questo, sostenere il diritto alla genitorialità, evitando che l’esercizio di tale diritto sia pesantemente compromesso dall’espiazione della pena, rappresenta un dovere e un’urgenza non solo della politica. Ogni nucleo familiare, qualsiasi sia l’assetto e la composizione, risulta disgregato e devastato dall’esperienza di detenzione. Si pensi alle detenute di origine straniera che hanno figli nel proprio Paese d’origine, Africa o Europa dell’Est, per le quali conservare i contatti è pressoché impossibile, vista la scarsità dei colloqui telefonici concessi<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Sono problematiche emerse chiaramente nelle interviste, condotte nell’ambito del Progetto PRIN 2022 PNRR P2022X54WX dal titolo *Phoenix. A new kind of ‘rebirth’ for women and children living in conditions of marginalization* dall’Unità di ricerca di Roma Tre, di cui le Autrici di questo articolo fanno parte.

Va sostenuta una maternità consapevole che nella «pratica dell'aver cura» rifletta l'autodeterminazione. Se l'essere madri significa «umanizzazione della vita» e apertura verso l'Altro (Recalcati, 2019), vanno allora accolte tutte quelle forme che in contesto chiuso come il carcere sono agite nel tentativo di supplire e contrastare l'amputazione della dimensione affettiva.

In sintesi, se donne si diventa (de Beauvoir, 1949), alla prova del carcere l'agire materno e la stessa cura richiedono una «riconcettualizzazione» (Lopez, Altamura, 2019) e perciò una rivisitazione dell'essere madri. In molti casi la maternità è, infatti, l'espressione di destini già scritti che riflettono modelli culturali, senza una piena coscientizzazione del ruolo e con una chiusura verso modalità che trascendono la biologia a favore di nuove forme che contrastano lo stigma di cui le Autrici di reato sono portatrici perché considerate non in grado di esercitare appieno le funzioni genitoriali, di proteggere la vita, di sottrarla alla possibilità della caduta (Recalcati, 2019, p. 23).

Ed è qui che può venire in soccorso la Pedagogia quale scienza trasformativa. In quest'articolo si proporranno pertanto alcune traiettorie di ricerca per promuovere nuovi paradigmi, lasciando alla giurisprudenza il compito di regolamentare e sostenere nell'esecuzione penale soluzioni che non neghino diritti. Chi scrive è partito/a dall'assunto teorico che in un contesto ad alta complessità, dove subentrano meccanismi di disumanizzazione che alimentano sentimenti di disistima e inadeguatezza e si innescano dinamiche anti-gruppo, quando non veri e propri conflitti (Añaños, Rivera, 2023; Ronconi, Zuffa, 2023), non si possa prescindere dalla compassione, specie nelle relazioni con le operatrici e gli operatori, come documentano gli studi recenti (Morgan, Leeson, 2024) e i primi esiti delle interviste condotte dall'Unità di ricerca di Roma Tre, nell'ambito del Progetto PRIN *Phoenix*.

Si è scelta, pertanto, la prospettiva della filosofa statunitense Martha Nussbaum, contestualizzandola nel dibattito femminista per assicurare a tutte il diritto a essere madri e soprattutto persone consapevoli e realizzate, contrastando in tal modo le posture patriarcali che anche nell'universo carcerario ancora permangono e condizionano le esigenze e i desideri delle donne.

## 2. *Agire la compassione come postura pedagogica*

Nell'opera *L'intelligenza delle emozioni*, Nussbaum (2001, trad. it. 2004) mette in luce come la condizione umana è sin dal suo sorgere

connotata da intrinseca «fragilità» (*ivi*, p. 22), sottolineando così la stretta connessione tra una teoria etica che ponga l'accento sulla solidarietà e la compassione e una prospettiva psicologica volta al perseguimento della salute emotiva. Non casualmente, la filosofa dedica la prima parte dell'opera, denominata *Bisogno e riconoscimento*, alla ricostruzione degli aspetti della vita psichica infantile caratterizzati dallo stato di assoluta dipendenza, avvalendosi su questo punto dei teorici delle «relazioni oggettuali», da Melanie Klein a John Bowlby e Donald Winnicott, fino a chiamare in causa la teoria educativa di Jean-Jacques Rousseau.

A partire da una serie di considerazioni svolte sullo sviluppo infantile, Nussbaum nella seconda parte dell'opera, denominata appunto *Compassione* (cfr. *ivi*, pp. 359-420), sostiene che la capacità del bambino di sviluppare una relazione equilibrata con l'esterno dipenderà da come i pressanti bisogni di dipendenza infantile siano stati risolti; chiama poi in causa la filosofia educativa di Rousseau per sostenere che è l'educazione alla vita la posta in gioco di una vera educazione e che la capacità di acquisire fiducia nelle proprie potenzialità è la via maestra per la crescita di soggettività autonome (*ivi*, pp. 388-389).

In questa prospettiva, l'acquisizione del sentimento della compassione comporta, per Nussbaum, la credenza che vi siano gravi eventi negativi che possono accadere alle persone senza alcuna colpa da parte loro, o al di là di questa. Al contrario, invece, così come nel singolo il sentimento della vergogna per la propria fragilità di essere dipendente provoca risentimento e odio verso l'oggetto di cui ci si sente dipendenti, allo stesso modo nelle relazioni sociali la *Hybris* (tracotanza in senso classico), ovvero la credenza della propria impermeabilità ai rovesci della sorte, genera una mancanza di pietà per l'umana condizione. La compassione è allora ciò che mira ad abilitare l'essere umano alla 'permeabilità' e dunque esige il riconoscimento di possibilità e vulnerabilità analoghe a quelle di chi soffre.

Inoltre, sempre nella prospettiva in cui Nussbaum legge la filosofia del ginevrino, vi è un principio fondamentale che orienta la teoria educativa di Rousseau: "senza gli altri non possiamo vivere". Affinché, dunque, sia possibile un nuovo patto di cittadinanza, occorre lavorare nella prospettiva di costruire una nuova moralità collettivamente condivisa. In fondo, l'essere umano è un "animale sociale" perché la sua condizione biologica iniziale carenziale, come Nussbaum ha messo in luce nella prima parte de *L'intelligenza delle emozioni*, segna dall'inizio la sua storia. Se, infatti, le persone adulte non sono in grado di "elaborare" i sentimenti di "vergogna" per le proprie fragilità e imperfezioni, rimarranno impermeabili alla compassione; poiché, nell'infanzia, non sono state in

grado di sperimentare il lutto che deriva dalla perdita dell'oggetto assoluto, trasformeranno ogni sconfitta in risentimento.

La persona compassionevole resta pienamente consapevole della distinzione tra la sua vita e quella di chi soffre, e cerca il bene del sofferente come persona separata che ha reso parte del proprio complesso di fini e scopi. Criticando la posizione socialdemocratica classica in tema di *welfare*, concepito in termini di erogazione di beni e servizi in senso universalistico, la filosofa statunitense – anche sulla scorta delle riflessioni dell'economista Amartya Sen – pensa ad un nuovo ordinamento sociale che sia in grado di promuovere la capacità dei singoli (Sen, 1982, trad. it. 1986). In tal modo, come il bravo genitore deve rendere un figlio indipendente, in senso materiale e morale, allo stesso modo la società deve mettere i singoli nelle condizioni di “cavarsela da soli”, senza dimenticare (qui agisce la correzione dell'etica liberale) che è grazie all'interdipendenza che è possibile l'indipendenza. Rispetto di sé, autosufficienza sono l'altra faccia della capacità di entrare in dialogo e in ascolto con gli altri, senza essere mossi da intenti manipolatori. È solo la solidarietà – ribadisce Nussbaum – il comprendersi emozionalmente, mettendosi sempre nei panni degli altri, la via maestra di una convivenza democratica.

Come è possibile praticare queste riflessioni in un contesto chiuso e complesso come il carcere?

### 3. *Interdipendenza e intersezionalità*

A partire da queste considerazioni, nella nostra ipotesi la compassione, intesa come postura pedagogica, può rappresentare una risorsa strategica per le donne autrici di reato, se si lavora nella direzione di promuovere relazioni di comprensione e di compassione, in vista di una mutua responsabilizzazione e di “capacitazione” reciproca (Ballesteros-Pena, Bustelo 2023; Galán-Casado et al., 2024).

Si tratta, su questo punto, di riprendere le riflessioni che già il pensiero femminista degli anni Settanta del secolo scorso poneva in relazione per decostruire quel dispositivo patriarcale che alberga nella coscienza collettiva, anche femminile, e che atomizza e mette tutte le une contro le altre (Pateman, 1989).

Come è noto, il neofemminismo ha svolto un ruolo chiave, di rottura nella decostruzione del modello di famiglia patriarcale così come si era affermato e codificato fino ad allora (*ibidem*). Soprattutto, ciò che emerge con forza dall'analisi del pensiero femminista è la ragione sociale di

quella “organizzazione culturale”, ovvero il fatto che la struttura economica della società capitalistica occidentale, a partire dalla fine della Seconda guerra mondiale in avanti, aveva puntato su un modello di *welfare* caratterizzato, da un lato, dall’espansione della spesa pubblica e da una politica di crescita economica e, dall’altro, da una divisione sociale del mercato del lavoro definita *male-breadwinner* e quindi basata sull’occupazione stabile dei maschi adulti e sulla dedizione delle donne ai compiti di cura (Crompton, 1999).

È proprio questo nodo storico-teorico a essere messo sotto accusa dalla riflessione femminista, ovvero il fatto che la divisione del lavoro secondo una definizione di genere ha fondato e sostenuto un’implicita gerarchizzazione dei sessi e delle funzioni maschile/femminile, relegando il femminile a quella dimensione della cura che viene giudicata gratuita in quanto collocata fuori dal mercato del lavoro e, nonostante questo, luogo di riproduzione della forza lavoro (maschile) (Federici, 2020).

Non è questa la sede, ovviamente, per ripercorrere le fasi e l’evoluzione del movimento che si affermò sia in opposizione alla tradizione e all’eredità del movimento di emancipazione riformista della prima metà del Novecento, sia come rifiuto della politica delegata, delle sue forme di organizzazione partitica e statale (Bonacchi, Groppi, 1993; Rossi-Doria, 2007).

Sono queste, però, le premesse per comprendere poi come, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso e lungo i primi decenni del nuovo millennio, l’evoluzione del multiforme e trans-nazionale<sup>4</sup> movimento femminista contemporaneo, definito “intersezionale” per la capacità di innestare le battaglie tipicamente femministe per la liberazione delle donne con le istanze di giustizia sociale e riconoscimento di altre minoranze e gruppi storicamente esclusi dalle dinamiche di potere (Adichie, 2012, trad. it. 2015), abbia ripreso i temi della lotta al modello “androcentrico” dell’universalismo occidentale. Infatti, al di là della multiformità delle posizioni espresse, permane una critica forte al modello patriarcale che continua a resistere ed è stato in grado di attraversare epoche, culture, religioni, adattandosi via via ai più diversi sistemi economici e sociali, come ha sostenuto recentemente la rivista di studi politici *MicroMega* (2024).

L’intersezionalità e la trasversalità rappresentano pertanto le cifre per leggere le riflessioni compiute dalle più acute e avvertite femministe

---

<sup>4</sup>In questa geografia composita si collocano anche i *Postcolonial studies* che, a partire da una ripresa del concetto gramsciano di “subalterno”, indagano l’interconnessione tra razza e genere nelle dinamiche di costruzione dell’egemonia.

contemporanee, da Judith Butler a bell hooks, Nancy Fraser e Donna Haraway, per citare le più note.

Ciò che qui ci preme mettere in luce è l'insistenza, in tutte queste autrici, sul nesso tra la dimensione sociale ed economica dell'attuale fase storica, caratterizzata da una finanziarizzazione dei processi economici a livello globale che produce una polarizzazione sempre più evidente tra ricchi e poveri, e le "ricadute" sulle politiche sociali che impattano sempre più sulla vita delle donne, specie se sono ai margini come quelle che vivono un'esperienza di detenzione.

Le dinamiche in corso mettono in luce come «il capitalismo neoliberale sta sistematicamente espropriando le capacità necessarie a sostenere le relazioni sociali» (Fraser, 2016, trad. it. 2017, p. 42) e in questo processo «il lavoro della riproduzione viene esternalizzato in catene di cura globale, attraverso l'importazione di lavoratrici sottopagate»; in tal modo, «il vuoto di cura non viene colmato, ma solo trasferito dalle famiglie ricche alle povere, dai nord ai sud del mondo» (Falcicchio, 2022, p. 208), continuando a riprodurre disuguaglianze.

#### *4. Da autrici di reato ad autrici della propria vita per formare a una genitorialità responsiva: qualche proposta*

Tali riflessioni rappresentano una provocazione in un universo "invisibilizzato" come quello penitenziario e sono utili tanto alla decostruzione dello stigma della "cattiva madre" e al superamento dell'ideologia stessa del materno (Ronconi, Zuffa, 2020; Zizioli, 2021), quanto alla costruzione di nuovi paradigmi che promuovano «lo sguardo della differenza femminile sul carcere» (Ronconi, Zuffa, 2023) e il *self-empowerment* delle donne, agendo la compassione come postura pedagogica.

L'essere madri è un fattore di resilienza che motiva al cambiamento, ma i fattori strutturali connessi allo stato di detenzione portano ad una perdita di autonomia e compromettono la capacità di vivere la maternità in modo indipendente (Sapkota et al., 2022); la sofferenza per l'allontanamento dai propri figli e/o la preoccupazione per il potenziale impatto negativo dell'ambiente carcerario sullo sviluppo del bambino (quando si è scelto di tenerlo con sé nei limiti previsti dalla legge) incidono sul processo identitario della donna, già compromesso dagli effetti del dispositivo disciplinare (Zizioli, 2023).

Un primo suggerimento è, allora, quello di avvalersi di pratiche di mutuo aiuto che, come dimostrato, hanno un'incidenza significativa sul

benessere, sull'*empowerment*, nonché sul contenimento della recidiva (Stearns, Yang, 2021).

Tali pratiche necessitano della compassione proprio per contrastare le dinamiche di disumanizzazione e promuovere una genitorialità responsiva dove l'autrice di reato, responsabilizzata, diventa autrice della propria vita ed è pertanto disposta a cambiare, ad assumere una "nuova postura esistenziale" che vede nella maternità (intesa non solo in termini biologici, ma come capacità "di presa di cura" al di là dei canoni tradizionali) un'occasione di riscatto, di assunzione di nuovi sguardi, oltreché una risorsa per resistere al sistema. Del resto, riflettere sulla propria genitorialità significa prendersi cura di sé (Lopez, 2021, p. 13) e l'assumere la compassione come postura pedagogica può incoraggiare il lavoro personale e il riconoscimento delle proprie fragilità, favorire la responsività, sviluppare l'empatia per ricevere il supporto necessario a superare positivamente gli eventi stressanti.

C'è poi l'esigenza di praticare soluzioni diverse. Si pensi in Italia all'istituzione delle case famiglie protette (che sono solo due e hanno un'accessibilità ridotta), dove la dimensione della domesticità estranea ai meccanismi di un'istituzione totale può assicurare l'esercizio della funzione genitoriale libera da condizionamenti, più consapevole se accompagnata e sostenuta da operatori specializzati.

Gli studi documentano la diffusa mancanza di programmi per la genitorialità (Collica-Cox, Furst, 2018) e da tempo si è messo in luce quanto la presenza di una rete familiare rappresenti un fattore protettivo nei percorsi di riabilitazione (Jiang, Winfree, 2006).

L'orizzonte può essere, allora, la costruzione di un nuovo paradigma, valutando posizioni di studiose come quella di Haraway che nel testo *Chthulucene* (2019) suggerisce una «presa in carico-cura del mondo» e invita a generare parentele in maniera imprevista e non geneticamente stabilita per tentare di superare l'etica neoliberista che accentua l'isolamento e l'atomismo per promuovere una nuova coscienza ecologica. Si rivisita così la categoria della responsabilità puntando sulla messa in valore delle connessioni e delle interdipendenze. Anche sulla scorta dei primi esiti della ricerca qualitativa condotta nell'ambito del Progetto PRIN *Phoenix* dall'Unità di ricerca di Roma Tre, si potrebbero pertanto sperimentare forme di genitorialità allargata dove è la comunità a farsi carico e a prendersi cura dei minori e/o ad accompagnare i percorsi accidentati, rilanciando la formazione attraverso gruppi di parola e laboratori narrativi per avviare il confronto, stimolare le pratiche di mutuo aiuto, favorire i processi emancipativi. Questo comporta l'attivazione di nuovi servizi e di diversi approcci.

Il dibattito è in corso e pone al sapere pedagogico questioni e criticità che non possono essere eluse. Finalità è l'assunzione di una prospettiva di «uguaglianza sostanziale», tutelando le differenze di genere attraverso un modello che – come precisa Colamussi (2023, p. 13) – non può essere né indifferenziato né punitivo, bensì «molteplice e indifferenziato», per favorire le proposte alternative alla detenzione, rendendo davvero residuale la soluzione carceraria.

### *Riferimenti bibliografici*

- Adichie C. N. (2012): *Dovremmo essere tutti femministi*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2015.
- Añaños F., Rivera M. (2023): Los conflictos de las mujeres en prisión: factores e indicadores en el caso español. *Polít. Crim.*, n. 18(36), pp. 808-837.
- Associazione Antigone (2023): *Dalla parte di Antigone. Primo rapporto sulle donne detenute in Italia* (<https://www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/>, data di ultima consultazione: 10.08.2024).
- Ballesteros-Pena A. (2018): Responsibilisation and female imprisonment in contemporary penal policy: 'Respect Modules' ('Modulos de Respeto') in Spain. *Punishment & Society*, n. 20(4), pp. 458-476.
- Ballesteros-Pena A., Bustelo M. (2023): Gender equality in prison reform in Spain: how a gender-biased, closed policy system prevents real change. *European Journal of Politics and Gender*, n. 6(1), pp. 23-39.
- Bonacchi G., Groppi A. (a cura di) (1993): *Il dilemma della cittadinanza. Diritti e doveri delle donne*. Roma-Bari: Laterza.
- Colamussi M. (2023): *Detenzione e maternità*. Bari: Cacucci editore.
- Collica-Cox K., Furst G. (2018): Implementing Successful Jail-Based Programming for Women: A Case Study of Planning Parenting, Prison & Pups-Waiting to 'Let the Dogs In'. *Journal of Prison Education & Reentry*, n. 5(2), pp. 101-119.
- Crompton R. (1999): *Restructuring Gender Relations and Employment: The Decline of the Male Breadwinner*. New York: Oxford University Press.
- de Beauvoir S. (1949): *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.
- De Vito C. G. (2009): *Camosci e girachiavi. Storia del carcere in Italia 1943-2007*. Roma-Bari: Laterza.
- Falcicchio G. (2022): Il lavoro gratuito delle donne alla radice dell'oppressione storica femminile. In F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (a cura di): *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità*. Milano: Unicopli, pp. 201-217.
- Federici S. (2020): *Calibano e la strega. Le donne, il corpo e l'accumulazione originaria*. Milano: Mimesis.
- Fraser N. (2016): *La fine della cura. Le contraddizioni sociali del capitalismo contemporaneo*. Trad. it. Milano: Mimesis, 2017.



- Galán-Casado D., del Mar García-Vita M., Raya-Miranda R., Añaños F. T. (2024): Prison and Stigma. A Study from a Socio-educational and Gender Perspective. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, n. 13(1), pp. 22-42.
- Grandicelli S., Scalia S. (a cura di) (1976): Una sbarra in più per le carcerate. *Noi donne*, n. XXX(29), pp. 27-40.
- Haraway D. J. (2019): *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Roma: Nero Edizioni.
- Jiang S., Winfree L. T., Jr. (2006): Social support, gender, and inmate adjustment to prison life: Insights from a national sample. *The Prison Journal*, n. 86(1), pp. 32-55.
- Lopez A. G. (2021): Partire da sé. Dalla narrazione alla formazione della genitorialità. In A. G. Lopez (a cura di): *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*. Bari: Edizioni del Rosone, pp. 9-26.
- Lopez A. G., Altamura A. (2019): Migrazioni transnazionali. Tra riconcettualizzazione della cura e nuovi ruoli familiari. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 9-23.
- MicroMega (2024): *Liberiamoci del patriarcato*, vol. 2.
- Morgan J., Leeson C. (2024): Stigma, Outsider Status and Mothers in Prison. *Journal of Family Issues*, n. 45(4), pp. 852-872.
- Mortari L. (2006): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M. (2001): *L'intelligenza delle emozioni*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2004.
- Pajardi D., Adorno R., Lendaro C. M., Romano C. A. (a cura di) (2018): *Donne e carcere*. Milano: Giuffrè.
- Pateman C. (1989): *Disorder of Women*. Cambridge: Polity Press.
- Recalcati M. (2019): *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Ronconi S., Zuffa G. (2020): *La prigioniera delle donne. Idee e pratiche per i diritti*. Roma: Ediesse.
- Ronconi S., Zuffa G. (2023): *Recluse. Lo sguardo della differenza femminile sul carcere* (2° edizione aggiornata). Roma: Futura Editrice.
- Rossi-Doria A. (2007): *Dare forma al silenzio. Scritti di storia politica delle donne*. Roma: Viella.
- Rutter N., Barr U. (2021): Being a 'good woman': Stigma, relationships and desistance. *Probation Journal*, n. 68(2), pp. 166-185 (<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02645505211010336>).
- Sapkota D., Dennison S., Allen J. et al. (2022): Navigating pregnancy and early motherhood in prison: a thematic analysis of mothers' experiences. *Health & Justice*, n. 10(32) (<https://doi.org/10.1186/s40352-022-00196-4>).
- Sen A. (1982): *Scelta, benessere, equità*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Stearns A. E., Yang Y. (2021): Women's peer to peer support inside a jail support group. *Journal of Social and Personal Relationships*, n. 38(11), pp. 3288-3309 (<https://doi.org/10.1177/02654075211030333>).
- Vianello F. (a cura di) (2023): *Maternità in pena. L'esecuzione penale con figli minori*. Milano: Meltemi.

Zizioli E. (2021): *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.

Zizioli E. (2023): The recluse mother: a pedagogical reflection. *Women & Education*, n. 1(2), pp. 75-80 ([https://doi.org/10.7346/-we-I-02-23\\_14](https://doi.org/10.7346/-we-I-02-23_14)).

## Genitorialità responsiva e educazione alla pace: alcune riflessioni sulla fragilità nei contesti di *Intractable Conflicts*

Silvia Guetta<sup>1</sup>

### Abstract

Il presente articolo collega gli aspetti relativi alla genitorialità responsiva con le tematiche riguardanti l'educazione alla pace e alla convivenza pacifica. Convinti che l'interesse e la responsabilità nel promuovere l'educazione alla nonviolenza e alla gestione positiva dei conflitti non debbano essere demandati solo alla scuola, ma rientrino nelle azioni della genitorialità responsiva, il contributo evidenzia l'importanza delle relazioni familiari nel decostruire o, al contrario mantenere, la presenza di forme di violenza che alimentano le realtà dei c.d. *Intractable Conflicts*. È, inoltre, fatto riferimento ad alcune ricerche realizzate all'interno di un contesto di *Intractable Conflict* per comprendere quali aspetti di genitorialità responsiva e di resilienza possano aiutare a gestire positivamente i conflitti.

**Parole chiave:** educazione alla pace, convivenza pacifica, nonviolenza, *Intractable Conflicts*, genitorialità responsiva.

### Abstract

The paper establishes a connection between the principles of responsive parenting and the issues concerning education of peace and promotion of peaceful coexistence. It is argued that the promotion of education for non-violence and positive conflict management should not be the sole responsibility of the school, but rather a shared endeavour between educators and parents. This contribution examines the role of family relationships in either deconstructing, or perpetuating, forms of violence that fuel the so-called *Intractable Conflicts*. Furthermore, the paper draws upon research conducted within the context of an *Intractable Conflict*, to elucidate the ways in which responsive parenting and resilience can facilitate constructive conflict management.

**Keywords:** peace education, peaceful coexistence, nonviolence, *Intractable Conflicts*, responsive parenting.

---

<sup>1</sup> Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

### 1. *L'influenza dei contesti nel generare vulnerabilità*

Il concetto di “ambiente di apprendimento familiare”, che Melhuish (*et al.*, 2008) qualificava attraverso cura, protezione, educazione, guida e nutrimento affettivo dei genitori rispetto ai figli, valutandolo attraverso le competenze cognitive di questi ultimi – sia biologici che no – si è poi andato ampliando, con l’aggiunta di *altre* importanti considerazioni che aiutano a definire gli aspetti della genitorialità responsiva (*Ibidem*). Oltre alla qualità delle relazioni e delle interazioni che hanno luogo tra i componenti della famiglia è emersa l’importanza di osservare, come aspetti qualitativi, anche altri indicatori, quali i modelli comportamentali; le opinioni; l’adattamento ai contesti ambientali e culturali; gli eventi traumatici, diretti e indiretti; ancora, le influenze e le distorsioni della realtà causate da un uso prematuro, meramente riempitivo e non accompagnato, degli strumenti tecnologici (Spitzer, Petrelli, 2013). A questo si aggiungono lo strutturarsi di politiche sociali che producono isolamento, individualismo e mancato sostegno comunitario alle condizioni di svantaggio, fragilità e immigrazione.

Questa molteplicità di aspetti orienta a riflettere sugli elementi esterni che possono causare disagi e malessere, con ricadute dirette all’interno delle relazioni e nei comportamenti familiari (McLanahan, Beck, 2010). La “delega educativa”, che spesso famiglie e istituzioni demandano alla scuola e/o ai contesti *extra*-scolastici (come le organizzazioni religiose, gli *Scouts*, lo sport ecc.), può non essere sufficiente a fornire modelli di riferimento per la formazione ai valori di convivenza e di salvaguardia dei diritti e dei doveri che favoriscono l’acquisizione di competenze del vivere sociale. L’intenzionalità educativa dei genitori, che deve essere indirizzata verso la crescita e lo sviluppo di *tutte* le potenzialità – cognitive, emotive, fisiche e spirituali – dei figli non può essere sostituita da agenzie esterne. Solo una genitorialità responsiva può, infatti, educare alle pratiche della convivenza pacifica, garantendo la protezione e il benessere affettivo, l’ascolto dei bisogni e l’espressione dei sentimenti, che non sempre riescono a trovare i tempi e gli spazi per esprimersi adeguatamente (Feuerstein, Rand, Feuerstein, [2005], trad. it. 2005).

Riflettere sulle difficoltà insite all’assolvimento del ruolo di genitori responsabili implica, anzitutto, riconoscere che le situazioni vulnerabilità sono anche il prodotto delle forme di violenza, tangibili e no, generate dai e nei contesti sociali, politici, economici e culturali (Galtung, [2000], trad. it. 2006). Situazioni di fragilità, quelle appena menzionate, che, per i disagi e le sofferenze che provocano, possono influenzare la qualità

delle relazioni con i figli (Patfoort, [2012], trad. it. 2014; Rosenberg, [1999], trad. it. 2003). Si tratta di forme di violenza venutesi a costruire all'interno di contesti di vita delle persone, che permangono in modo inconsapevole all'interno di ogni singola storia personale (Novara, 2011, 2019). Esse si presentano, in modo spesso inconsapevole, anche attraverso la comunicazione, le aspettative, i modelli, le credenze e le pratiche comportamentali.

Non è facile individuare i prodromi di tali situazioni di vulnerabilità, data la complessità delle storie di vita soggettive e le molteplici modalità di risposta con la quale individualmente e collettivamente è possibile far fronte a contingenze problematiche; tuttavia, è possibile coglierne i sintomi attraverso i malesseri, i disagi, le disaffezioni, i potenziali problemi di salute e i comportamenti violenti che i figli possono assumere. Risulta quindi importante evidenziare l'influenza dei fattori esterni sulla qualità della genitorialità responsiva. Questo può essere di aiuto per evidenziare quale sia il rapporto tra i bisogni dei genitori e l'investimento in termini di supporto, sostegno, accompagnamento attivato dalle politiche sociali. Uno sguardo, quello cui si è appena fatto cenno, che deve tener conto anche di quelle necessità che non riguardano solo la sfera privata, ma che sono influenzate dai processi di globalizzazione, di iperconnessione mediatica, di difficoltà a progettare il futuro delle nuove generazioni, oltre che ai vissuti di instabilità dovuti ai cambiamenti climatici. Aspetti, questi, ben illustrati, nelle loro varie declinazioni, attraverso gli obiettivi dell'*Agenda 2030*<sup>2</sup>.

Gli studi e le ricerche sui processi che favoriscono la convivenza pacifica nella espressa attraverso le forme di qualità di vita e di benessere di ogni persona e di ogni comunità hanno evidenziato che le differenti forme di violenza e le modalità con le quali questa si manifesta dipendono dalla incapacità di gestire, in forma positiva e trasformativa, i conflitti (Galtung, [2000], trad. it. 2006). Come è stato ribadito anche dalla nuova Raccomandazione UNESCO *sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*

---

<sup>2</sup> Cfr. United Nations – General Assembly (2015) (<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>), e cfr. anche [www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/ottobre-2024](http://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/ottobre-2024), ultima consultazione di entrambi i siti indicati: 11.11.2024). *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura dell'Autrice, N.d.R.*

(2023)<sup>3</sup>, ciò che si contrappone alla pace non è la guerra in sé, ma le molteplici forme di violenza, anche istituzionalizzata, all'interno delle quali ogni generazione apprende i modelli relazionali che influiscono sul modo di pensare e di sentire, e sui comportamenti. La guerra, in particolare quella di aggressione, è la somma o l'insieme di tante situazioni di violenza che culminano con la messa in pratica di forme di distruzione delle vite umane e dell'ambiente.

Gli alti livelli di stress messi in azione per difendersi e proteggersi dalle differenti forme di violenza, come la povertà, la precarietà, le negazioni dei diritti, possono contribuire a causare conflitti all'interno delle famiglie che non sempre hanno potuto apprendere strumenti e tecniche di *problem solving*, creatività, empatia, negoziazione e riconciliazione, necessari a evitare che degenerino in forme di violenza domestica, palese o nascosta, malessere fisico, ricerca di alienazioni ecc. Per meglio comprendere questi aspetti facciamo riferimento al fatto che a partire dalla seconda metà dello scorso secolo, soprattutto in quella parte del mondo maggiormente industrializzata e tecnologicamente avanzata, molti contesti socio-culturali si sono orientati verso la costruzione di società complesse contraddistinte dalla realizzazione di grandi sistemi formalmente organizzativi, ma sostanzialmente di potere che tendono a procedere in modo automatico (Castellani, 2020).

All'interno di tali sistemi, dove l'autonomia e l'autodeterminazione risultano apparenti e dove gli esseri umani si trovano spesso a essere pedine di questi sistemi, si pone il problema di quale sia il ruolo delle persone e, più specificamente, dei genitori. Nella sua analisi sulla modernità liquida, Bauman ([1999], trad. it. 2011) discute come la società contemporanea sia caratterizzata da una crescente fluidità e astrazione nelle relazioni umane, economiche e politiche e l'ordine del mondo viene considerato *entropico* (Bonolis, 2019); ovvero, è inteso come la dispersione in modo irreversibile delle energie vitali, da quelle della natura a quelle fondamentali per la condizione umana. Energie, queste, che devono invece sostenere la vitalità della democrazia, della giustizia, della convivenza, il cui "spreco" può portare la società a non costruire sulle risorse positive e ottimali della condizione umana, quanto, al contrario,

---

<sup>3</sup> UNESCO (2023): *Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile* [per tutti i dettagli e il link di riferimento, si rimanda ai Riferimenti Bibliografici, N.d.A.]

sul degrado e sulla deumanizzazione, dando avvio a contingenze di vita dannose, distruttive e irreversibili.

Le comunità non cercano più l'armonia; al contrario, sono più propense ad alimentare e assecondare i sistemi di disgregazione della vita sociale. Come l'economia, che pensa al benessere del capitale ma non a quella dei bisogni umani e alla gestione sostenibile delle risorse integrate con lo sviluppo umano (Daly, 1977; Ostrom, 1992; Raworth, 2018). Un'economia, questa, che non apre al futuro, ma chiude, e porta alla rovina.

Anche la tecnocrazia, che non si pone al servizio delle necessità dell'Umano, ma è invece quest'ultimo che si deve adattare ad essa, assoggettandone le pratiche di vita e accelerando e frantumando le aspettative, genera malessere, disagio e insofferenza. Il sistema mediatico, come accennato sopra, mette in evidenza la perdita della dimensione storica, processuale, dei fatti, per dare spazio al sensazionalismo dell'informazione. La rete delle burocrazie costruita su sistemi sofisticati e complicati di certificazione, dirotta le energie e i tempi, necessari per lo svolgimento di relazioni interpersonali di ascolto e di cura, verso la compilazione di certificazioni di qualità che spesso diventano obsolete nel giro di poco tempo e non incidono sulla sostenibilità della qualità educativa. In questo caso il riferimento alla *qualità* viene soverchiato da quello della *quantità*. Tutto è regolato da canoni rigidi numerici e settoriali. Tali prassi sono uno strumento disciplinare, di controllo e di dominio che va in automatico, si auto-ripropone, ma soprattutto si autogiustifica sottovalutando la chiara ed esplicita necessità di cooperazione, di condivisione delle problematiche planetarie e di convivenza.

Queste brevi considerazioni possono essere, infine, rintracciate nelle tipologie di violenza culturale, strutturale e diretta definite da Galtung (1996) e sollecitano a riflettere come il contesto familiare debba essere letto all'interno di questa complessità. Di qui, la necessità di farsi sempre più consapevoli delle forme nascoste e implicite di violenza presenti nella quotidianità della vita genitoriale, che causano realtà economicamente e culturalmente svantaggiate favorendo l'ingenerarsi di situazioni di vulnerabilità e fragilità, in quanto promotrici di fattori di rischio che compromettono la stabilità, il benessere, lo sviluppo e la sostenibilità.

## 2. *Genitorialità responsiva e situazioni di Intractable Conflicts*

All'interno di queste pur sintetiche e non esaustive riflessioni che connettono il *fuori* e il *dentro* della genitorialità responsiva, può risultare

interessante la trattazione delle situazioni di *Intractable Conflicts*, in cui le contingenze politiche, sociali e culturali sono percepite come estremamente difficili o addirittura impossibili da risolvere (Bar Tal, 2009). Le famiglie coinvolte in tali dinamiche vivono continue condizioni di tensione e distorsione sociale e culturale, che mettono in crisi il benessere delle giovani generazioni per le molteplici realtà di violenza in cui sono immerse. Questa tipologia di conflitti è caratterizzata da almeno 25 anni di ostilità politica tra gruppi culturali contrapposti e da una forte divergenza su come vengono percepiti i bisogni esistenziali. Oltre a presentare le differenti forme di violenza descritte da Galtung (1996, 2010), tali conflitti sono percepiti come irrisolvibili, di natura a “somma zero”, in cui il guadagno di una parte presuppone la perdita dell'altra (Bar-Tal, 1998, 2007; Kriesberg, in Wiener, Ed., 1998).

Una delle ragioni principali dell'esistenza e del mantenimento di questo tipo di disarmonia è un vero e proprio *ethos* del conflitto, dominato dalle credenze sociali della memoria collettiva, che fornisce l'orientamento dominante da perseguire all'interno della società, la orienta le scelte personali e collettive verso il futuro (Bar-Tal, 2007) e agisce come un ostacolo importante a qualsiasi processo di pace. Si tratta di tipologie di conflitto che non sempre sfociano in vere e proprie guerre, ma che periodicamente sono coinvolte in atti di violenza, di conflitto armato circoscritto e di breve durata, ma fortemente distruttivo.

La volontà, soprattutto politica, di non individuare le modalità che possono condurre alla risoluzione del conflitto e aprire ai processi di riconciliazione, genera ciò che rende più pericolosa questa situazione: ovvero, la costante e sempre più complessa rappresentazione dell'Altro come *nemico* (Mitchell, 2014). Una rappresentazione che porta a uno stato di condivisione e di legittimazione delle forme di violenza, con la ripercussione sulla vita dei genitori che avvertono il senso di pericolosità, paura, precarietà e incapacità di protezione verso i figli. Una situazione, quella appena delineata, che incide anche nelle scelte sociali e nei modelli comportamentali che, se non sostenuti da una cultura orientata alla decostruzione della violenza, all'ottimismo, al benessere, alla ricerca del miglioramento, influenza negativamente la gestione delle relazioni familiari, perdendo di vista quelli che sono i bisogni di ascolto, cura, gentilezza, attenzione, protezione e mediazione richiesti dai figli, e nel tramandare l'*ethos* del conflitto intrattabile (Mitchell, 2014).

È indubbio che un ruolo particolarmente formativo, in questa direzione, è svolto dal sistema educativo, formale e non-formale, che funge da significativo agente di rappresentazione e comprensione dei conflitti.



Ciò avviene attraverso la proposta di modelli didattici e la scelta di contenuti scolastici e libri di testo scolastici, contenenti talvolta imprecisioni e distorsioni. Bar-Tal (2010) ritiene che la socializzazione scolastica sia molto potente e che sia necessario osservare e valutare con attenzione quali modelli culturali e sociali, che legittimano le forme di violenza e confermano l'*ethos* del conflitto e della guerra, sono presenti nei contenuti proposti all'interno delle discipline e quali sono gli approcci metodologici utilizzati. Più saldamente i riferimenti dell'*Intractable Conflict* sono presenti nella cultura scolastica e più è difficile dare avvio a forme di riconciliazione che possono preparare lo spazio reale e mentale per sostituire l'idea dell'Altro come nemico (Bar Tal, Rosen, 2009). La permanenza di queste letture stereotipate impedisce la ricerca dello spazio del dialogo, della cooperazione e del reciproco rispetto, dove tutte le parti possano sentire protetti e accolti in una *safe zone* che facilita l'espressione le proprie opinioni, senza timore di giudizi o ripercussioni (Bar Tal, Rosen, 2009).

Slone e Shoshani (2017) hanno affermato che i bambini che crescono durante guerre, conflitti armati e terrorismo sperimentano eventi pericolosi che minacciano la loro salute mentale e le normali transizioni legate all'età. Crescere in questi ambienti instabili e pericolosi è associato a difficoltà psicologiche, sia tra i bambini che tra gli adolescenti (Betancourt, Khan, 2008; Slone e Shoshani, 2010). Ci sono tuttavia differenze individuali di adattamento, in rapporto alla tipologia di relazioni che i genitori riescono a stabilire con i figli. Le autrici (*Ibidem*) vogliono evidenziare che differenze individuali di adattamento delle nuove generazioni alle situazioni conflittuali e violente non dipendono solo dal *Political Life Events* (PLE), ma soprattutto dalla qualità delle relazioni che si vengono a creare tra genitori e figli. Tuttavia, non sono state fatte molte ricerche per comprendere quali stili relazionali e educativi vengono attivati dai genitori nei contesti dei conflitti armati e della guerra. Gran parte degli studi riguardano soprattutto l'individuazione delle forme di adattamento dei bambini alle esperienze traumatiche caratterizzate dalle differenti forme di violenza strutturale, simbolica, culturale e fisica. Le ricercatrici affermano, inoltre, che l'amore dei genitori e l'intimità familiare aiutano i bambini a raccogliere le loro competenze e ad aumentare il *coping* e resilienza nelle famiglie che vivono le esperienze delle guerre e conflitti armati (*Ibidem*). La coesione familiare e il senso di sicurezza aumentano la resilienza dei bambini esposti a conflitti armati, soprattutto in combinazione con il mantenimento di una routine familiare affettivamente consolidata.

Tali considerazioni si integrano a quanto già affermato di Feuerstein, sin dagli anni Ottanta (1980). Se i bambini sono accompagnati nella crescita da una percezione positiva della realtà, dalla reciprocità della relazione familiare e dal senso di operatività trasformativa che si contrappone al determinismo e all'accettazione passiva di fronte agli eventi (Feuerstein, Rand, Feuerstein, [2005], 2005), si vengono a creare quelle strutture cognitive, emotive e spirituali che possono attenuare le reazioni dei post trauma e favorire la ricostruzione del senso di *fiducia* e di *resilienza*.

Per Feuerstein (2005), la genitorialità responsiva si esercita attraverso la capacità di saper mediare culturalmente anche nelle situazioni drammatiche e traumatiche. Mediare culturalmente aiuta a comprendere la processualità e la significatività degli eventi la cui interpretazione rende la persona attiva e positivamente *respons-abile* (ovvero, capace di rispondere con responsabilità agli eventi).

Questa tipologia di mediazione, oltre a permettere la costruzione della resilienza, rinforza il senso di protezione, di sicurezza affettiva, di empatia generazionale e di significatività della relazione. Tale mediazione diventa efficace e trasformativa se contemporaneamente riesce a sviluppare le abilità cognitive, affettive, comportamentali e spirituali per interagire nei contesti di appartenenza e comprendere come relazionarsi a questi in modo attivo, creativo, partecipativo e democratico.

### 3. *Genitorialità responsiva e educazione alla pace*

In questa ultima parte del contributo sono messi in evidenza alcuni aspetti riguardanti l'educazione alla pace in contesti di *Intractable Conflicts*, perché certi aspetti di violenza strutturale e culturale, che poi rimandano e giustificano quella diretta, possono essere rintracciabili anche in realtà che non vivono questa conflittualità radicata. Alcuni studi in ambito umanistico e neuroscientifico (Cyrułnik, Malaguti, 2005) hanno dimostrato come anche la qualità delle relazioni precoci, la cura, l'ascolto, il compiersi rimato delle azioni quotidiane, la comprensione del significato di queste, l'attenzione ai bisogni e allo sviluppo dell'empatia, siano di fondamentale importanza per la costruzione della resilienza e le pratiche di convivenza pacifica. In quest'ottica, le pratiche genitoriali e i modelli valoriali che propongono hanno un ruolo fondamentale nel promuovere l'educazione alla pace in una prospettiva di cittadinanza globale consapevole e responsabile (Molteni, 2016).

Anche la già citata recente Raccomandazione UNESCO sull'educazione alla pace (2023) esplicita che le «famiglie e i *caregivers* devono essere valorizzati e sostenuti, anche attraverso programmi di sostegno alla genitorialità basati su dati certi e inclusivi e opportunità educative che aiutino a creare ambienti favorevoli nelle famiglie e nelle comunità» (*Ivi*, p. 18, traduzione mia).

In considerazione della realtà globalizzata in cui viviamo, del depauperamento dato dalle tecnologie alle relazioni interpersonali, alla conoscenza della realtà, alle dimensioni spazio-temporali e allo schiacciamento o impoverimento della memoria e della creatività, viene avvertita la necessità di sensibilizzare e coinvolgere i genitori a riconoscere quanto il loro contributo sia fondamentale per la realizzazione di forme di convivenza pacifica e decostruzione della violenza (Saraceno, 2015). I modelli comportamentali, i valori sociali e culturali che i bambini apprendono in famiglia fin dalla nascita, possono essere modificati durante il percorso scolastico solo grazie ad un mirato intervento di decostruzione di pregiudizi, stereotipi, di sperimentazione di benessere dato dall'uso di comunicazione nonviolenta e di gestione e trasformazione positiva dei conflitti. Il problema della scarsa incisività della scuola nel promuovere l'educazione alla pace è dovuta anche alla mancanza di consapevolezza delle differenti forme di violenza presenti nello stesso sistema scolastico (Galtung, 2010; Kloskowska, 1987). Forme di violenza culturale e strutturale, queste, che sono rintracciabili nell'organizzazione degli ambienti e degli spazi, nelle pratiche comunicative, nell'uso del registro elettronico, nelle azioni di selezione e di *push out* che causano abbandono e dispersione scolastica (Guetta, Chiappelli, 2022).

Da evidenziare, inoltre, che l'impegno della famiglia per l'educazione ai valori e alle pratiche della pace può definirsi come un *continuum* mentre, nella scuola, il riferimento alla pace è soprattutto, anche se non esclusivamente, impostato come programmazione di studio di contenuti che hanno una visione della pace come condizione da raggiungere dopo un conflitto del quale, spesso, non viene dato spazio alle premesse e ai processi di evoluzione e dove le azioni politiche, piuttosto che quelle umane di resilienza, opposizione e sopravvivenza, aiutano ad aprire prospettive di negoziazione e riconciliazione senza l'uso delle armi.

Questa distorsione della natura dei conflitti e della loro evoluzione associata a una visione della «pace negativa» (Wagner, 1988, *passim*, traduzione mia) depotenzia fortemente lo sviluppo della creatività e limita la visione della realtà sociale riportandola al modello dualistico di buoni e cattivi, vincitori e vinti, noi e gli altri (= nemici). Un modello dove la

guerra viene presentata come una necessità per raggiungere la pace, cioè quella “tranquillità” che altrimenti non sarebbe stato possibile avere. Raramente vengono presentate le alternative che avrebbero potuto evitare di arrivare al conflitto armato. E ancora più raramente vengono stimolati gli studenti a formulare ipotesi alternative a quanto avvenuto. I libri di testo costruiscono spesso una narrativa dove la guerra diventa un fatto scontato, l'unica via percorribile per risolvere le controversie e i problemi tra gruppi o Stati.

Come affermano alcuni autori (Salomon, Nevo, Eds., 2002), l'educazione alla pace ha significati divergenti in relazione alle differenti culture, realtà politiche, contesti economici ecc. Per alcuni, l'educazione alla pace è principalmente una questione collegata alla necessità di cambiare riferimenti sociali e culturali che limitano l'equità dei diritti per tutti; per altri è quello di promuovere la comprensione, il rispetto, l'ascolto e la tolleranza verso i nemici di ieri (Oppenheimer, Bar-Tal, Raviv, 1999). Per altri, l'educazione alla pace è soprattutto un valore da coltivare praticando una serie di azioni positive in famiglia, fin dai primi giorni di vita dei figli e nelle comunità di appartenenza; oppure è contrastare la corsa agli armamenti e depotenziare il nucleare; per altri ancora è il raggiungimento dei diritti umani; per altri acquisire una disposizione alla nonviolenza e una capacità di saper gestire i conflitti in modo positivo e costruttivo (Salomon, Nevo, Eds., 2002).

Il tema della *narrazione* è, in linea generale, uno degli aspetti sensibili che ha una grande incidenza nella costruzione della identità personale e di gruppo. L'*ethos* e le narrazioni che vengono trasmesse attraverso le percezioni e le mediazioni della realtà da parte delle famiglie, hanno una grande responsabilità nella costruzione delle competenze per la costruzione della solidarietà, del rispetto delle libertà, della cura e salvaguardia delle relazioni e dell'ambiente. Le narrazioni che spiegano il conflitto solo in un'unica prospettiva, giustificano la propria posizione e svalutando e screditando l'altra parte considerata nemica (Bar-Tal, 2000). I valori e i contenuti che le narrazioni trasmettono sia a livello *micro*, che a livello *macro*, sia, cioè, che si parli di eventi o relazioni vicine, che di quelle sociali o politiche della comunità, costituiscono i punti di riferimento dei processi di socializzazione delle nuove generazioni. Inoltre, le cognizioni e i sentimenti che si legano alle narrazioni possono costituire e rinforzare, l'*ethos* del conflitto (Rouhana, Bar-Tal, 1998). Le famiglie sono depositarie di memorie coltivate e condivise che forniscono una dimensione storica al conflitto. La memoria e le narrazioni storiche collettive influenzano le opinioni che il singolo membro di quel collettivo è in grado di

sostenere; esse influenzano il modo in cui l'individuo interpreta le azioni dell'Altro, e il modo in cui l'individuo si relaziona con e all'Altro.

Le modalità con le quali si affrontano e si gestiscono le relazioni, a partire da come viene visto l'Altro, anche se non necessariamente come nemico, ma come colui o colei che viene interpretato come espressione di inferiorità, di opposizione, di pericolo culturale ecc., viene appreso in famiglia prima che nella scuola. La consapevolezza di quanto tutto questo ricada sul benessere sociale e sulla convivenza pacifica, aiuta a capire che i genitori hanno un ruolo fondamentale nella costruzione o decostruzione delle forme di violenza. Educare al decentramento cognitivo ed emotivo aiuta a riconoscere i limiti della propria percezione e a creare il bisogno di ampliare il proprio ambito di conoscenze, a interrogarsi sugli stereotipi a cui la mente fa riferimento anche inconsapevolmente. L'utilizzo degli stereotipi, dei pregiudizi, dei giudizi e delle etichette innesca sempre una spirale di violenza, che avrà come risultato finale quella di ricadere su chi l'ha prodotta (Rosenberg, [1999], trad. it. 2003).

Alcune pratiche di educazione alla pace, come riconoscere, accettare e legittimare la narrazione dell'altro e le sue implicazioni specifiche; essere disposti ad esaminare criticamente le azioni del proprio gruppo nei confronti dell'altro gruppo; essere pronti a sperimentare e mostrare empatia e fiducia verso l'altro; essere disposti ad impegnarsi in attività nonviolente (Salomon, Nevo, 2022), sono portatrici dei principali aspetti che riguardano la genitorialità responsiva. L'abitudine a saper considerare e riconoscere la legittimità e validità dell'altra o altre prospettive e interpretazione della realtà, non significa necessariamente apprezzarla, tuttavia aiuta e considerare ed accettare che gli eventi passati e presenti, che costituiscono la spina dorsale della memoria personale e di quella collettiva, possano offrire strumenti di confronto, ascolto e dialogo.

Questo progressivo avvicinamento delle narrazioni e delle memorie richiede che vengano individuate modalità comunicative ed espressive coerenti con le pratiche della nonviolenza, della gentilezza e della compassione. Qui sono di aiuto alcuni autori (Ferrucci, 2018; Rosenberg, [1999], trad. it. 2003; Palma, Canuti, 2017; Parfoort, 2012) che hanno lavorato specificamente sulla comunicazione nonviolenta. In accordo con Rosenberg ([1999], trad. it. 2003), riteniamo che la prima educazione alla pace debba essere costruita nel rapporto che i genitori costruiscono fin dalla nascita con i figli, attraverso il riconoscimento e il rispetto dei bisogni, che sono patrimonio di tutti gli esseri umani, e l'ascolto delle richieste dei bambini in quanto espressione dei loro sentimenti e dei loro bisogni.

L'empatia, benché possa essere considerata una capacità relazionale innata, richiede una pratica e un esercizio quotidiano per potersi consolidare. Essa comporta la capacità di sapersi sintonizzare sui sentimenti percepiti dall'altra persona, di decentrarsi per uscire dal proprio sentire e dalla propria prospettiva interpretativa della realtà, di attivare l'ascolto attivo per aiutare a fare esprimere sentimenti e bisogni, di esprimere la propria presenza senza dare consigli, giudizi o spiegazioni. L'empatia si sente a livello energetico grazie alle vibrazioni che partono dal cuore e non può essere definita con la formula di «mettersi nei panni dell'altro» (Palma, Canuti, 2017, *passim*).

#### 4. Conclusioni

Quanto fin qui considerato ha messo in evidenza che una delle modalità attraverso cui la genitorialità responsiva può realizzarsi è quella di favorire lo sviluppo di competenze che permettano di agire nella quotidianità utilizzando forme comunicative e azioni fondate sui valori della nonviolenza, in modo articolato e creativo. Per quanto molti sistemi culturali e sociali non aiutino a farlo, è necessario sostituire l'uso delle differenti forme di violenza per risolvere conflitti, con relazioni educative di qualità, di rispetto della dignità umana a qualsiasi età essa si riferisca.

La violenza esprime sempre una dimensione distruttiva, mai riparativa e migliorativa, dei problemi, delle discordie e delle incomprensioni. La violenza elimina il problema, non aiuta a risolverlo. Pertanto, un supporto importante da dare alla genitorialità responsiva che aiuti nel superamento delle situazioni di vulnerabilità e di fragilità, determinate anche da condizioni esterne alla famiglia stessa, è quello di sensibilizzare a livello personale e comunitario all'educazione alla convivenza pacifica e ai valori di equità dei diritti e garanzia di benessere per tutti.

#### Riferimenti bibliografici

- Bar-Tal D. (1998): Societal Beliefs in Times of Intractable Conflict: The Israeli Case. *International Journal of Conflict Management*, n. 9, pp. 22-50.
- Bar-Tal D. (2007): Sociopsychological Foundations of Intractable Conflicts. *American Behavioral Scientist*, n. 50, pp. 1430-1453.
- Bar Tal D., Rosen Y. (2009): Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research*, n. 2, pp. 557-575.

- Bar-Tal D., Rosen Y., Nets-Zehngut R. (2010): *Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Goals, Conditions and Directions*. In G. Salomon, E. Cairns (Eds.): *Handbook on Peace Education*. New York: Psychology Press. pp. 21-43.
- Bauman Z. (1999): *Modernità liquida*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2011
- Baumrind D. (1991): The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, n. 11, pp. 56-95.
- Betancourt T. S., Khan K. T. (2008): The Mental Health of Children Affected by Armed Conflict: Protective Processes and Pathways to Resilience. *Psychiatry*, n. 20, pp. 317-328.
- Bonolis M. (2019): Entropia e acrasia: verso una sociologia della mente. *Sociologia e ricerca sociale*, 2(119), pp. 5-37.
- Castellani L. (2020): *L'ingranaggio del potere*. Firenze, LibriLiberi.
- Cyrułnik B., Malaguti E. (2005): *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.
- Daly H.E. (1977): Steady-State Economics: A New Paradigm. *New Literary History*, 24(4), pp. 811-816.
- Ferrucci P. (2018): *La forza della gentilezza*. Milano: Mondadori.
- Feuerstein R. (1980): *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. In collaboration with Y. Rand, M.B. Hoffman, R. Miller. Baltimore (MD): University Park Press.
- Feuerstein R., Rand Y., Feuerstein R.H., (2005): *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*. Trad. it., Firenze: Libri Liberi, 2005.
- Flusser V. (1983): *Towards a Philosophy of Photography*. London: Reaktion Book.
- Galtung J. (1996): *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: Sage.
- Galtung J. (2000): *La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici: il metodo Transcend manuale dei-delle partecipanti, manuale dei-delle formatori-formatrici*. Trad. it. Torino: Centro Studi Sereno Regis, 2006.
- Galtung J. (2010): *A Theory of Conflict: Overcoming Direct Violence*. Oslo: Kofon Press.
- Guetta S., Chiappelli T. (2022). *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo. Riflessioni su una ricerca e strategie di intervento*. Roma: Aracne.
- Kloskowska A. (1987): Educazione, violenza culturale e libertà della cultura simbolica. *Studi di Sociologia*, 25(1), pp. 26-35.
- Kriesberg L. (1998): *Intractable Conflicts*. In E. Weiner (Ed.): *The Handbook of Inter-ethnic Coexistence*. New York: Continuum, pp. 332-342.
- McLanahan S., Beck A.N. (2010): Parental Relationships in Fragile Families. *The Future of Children/Center for the Future of Children: The David and Lucile Packard Foundation*, 20(2), 17.
- Melhuish E., Phan M.B, Kathy S., Pam S., Iram S.B., Brenda T. (2008): Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon

- Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, n. 64, pp.157-188.
- Mitchell C. (2014): *The Nature of Intractable Conflict: Resolution in the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Moliterni P. (2016): Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), pp. 205-217.
- Novara D. (2011). *La grammatica dei conflitti: l'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*. Casale Monferrato: Sonda.
- Novara D. (2019). *Organizzati e felici: come affrontare in famiglia le principali sfide educative dei figli, dai primi anni all'adolescenza*. Milano: BUR
- Ostrom E. (1992): Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action, *Natural Resources Journal*, 32(2), pp. 415-417.
- Palma A.M, Canuti L. (2017): *La gentilezza che cambia le relazioni: linfe vitali per arrivare al cuore*. Milano: FrancoAngeli.
- Patfoort P. (2012): *Difendersi senza aggredire: la potenza della nonviolenza, arrabbiarsi senza aggressività, difendersi senza aggredire, compensarsi senza punizione, né vendetta*. Trad. it. Pisa: Pisa University Press, 2014.
- Raviv A., Oppenheimer L., Bar-Tal D. (1999): *How Children Understand War and Peace: A Call for International Peace Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Raworth K. (2018): Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century. *Economics of Energy & Environmental Policy*, 7(2), pp. 155-158.
- Rosenberg M.B. (1999): *Le parole sono finestre oppure muri: Introduzione alla comunicazione nonviolenta*. Trad. it. Reggio Emilia: Esserci, 2003.
- Salomon G. (2002): *The Nature of Peace Education. Not All Programs Are Created Equal*. In G. Salomon, B. Nevo (Eds.): *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, London: Routledge, pp. 3-14.
- Salomon G. (2004): Does Peace Education Make a Difference in the Context of an Intractable Conflict?. *Peace and Conflict*, 10(3), pp. 257-274.
- Salomon G., Nevo B. (2002): *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, cit.
- Saraceno C. (2015): *Il lavoro non basta: la povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Saraceno C. (2022): Diseguaglianze insostenibili. *il Mulino. Rivista trimestrale di cultura e di politica*, n. 4, pp. 15-30.
- Slone M., Shoshani A. (2010): Prevention Rather than Cure? Primary or Secondary Intervention for Dealing with Media Exposure to Terrorism. *Journal of Counseling & Development*, 88(4), pp. 440-448.
- Slone M., Shoshani A. (2017): Children Affected by War and Armed Conflict: Parental Protective Factors and Resistance to Mental Health Symptoms. *Frontiers of Psychology*, n. 8, pp. 2-11.
- Spitzer M., Petrelli A. (2013): *Demenza digitale: come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.



- Volpato C. (2011): *Demonizzazione. Come si legittima la violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- United Nations – General Assembly (2015): *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 – Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development A/RES/70/1* [<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>, e [www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/ottobre-2024](http://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/ottobre-2024), ultima consultazione di entrambi i siti indicati: 11.11.2024).
- Wagner R.V. (1988): Distinguishing between Positive and Negative Approaches to Peace. *Journal of Social Issues*, n. 44, pp. 1-15.



## Dalla fragilità sociale alla resilienza: il metodo autobiografico per una genitorialità responsiva

*Diletta Chiusaroli<sup>1</sup>*

### Abstract

Per un pieno sviluppo cognitivo ed emotivo dei propri figli è fondamentale che i genitori esercitino una genitorialità responsiva, orientata a rispondere adeguatamente ai loro bisogni educativi. Tuttavia, talvolta la funzione genitoriale è compromessa da condizioni di fragilità sociale ed esistenziale, come nel caso di maternità vissute in condizioni di vulnerabilità (madri migranti, detenute, vittime di violenza). L'esigenza di un sostegno alla genitorialità rintraccia nel metodo autobiografico un efficace strumento formativo, che consente di risignificare gli avvenimenti della vita, di ricomporre la fragilità esistenziale, di innescare processi di resilienza e di condurre alla rinascita di madri e figli, coinvolgendoli in una dinamica genitoriale responsiva.

**Parole chiave:** genitorialità responsiva, metodo autobiografico, fragilità sociale, resilienza, maternità fragile.

### Abstract

For a healthy cognitive and emotional development of their children, it is essential that parents exercise a parental responsiveness, oriented to respond adequately to their educational needs. Unfortunately, parental function can be compromised by social and existential fragility, as in the case of vulnerable mothers such as migrant mothers, prisoners, and victims of violence. The autobiographical method is an effective tool for formation that allows us to reimagine life events and reconstruct existential fragility, trigger resilience processes, and involve mothers and children in reactive parental responsiveness dynamics.

**Keywords:** parental responsiveness (responsive parenting), autobiographical method, social fragility, resilience, fragile motherhood.

---

<sup>1</sup>Ricercatrice di tipo A presso il Dipartimento delle Scienze Umane, Sociali e della Salute dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale.

### 1. *Genitorialità responsiva*

La genitorialità è un'esperienza che coinvolge molteplici – e spesso imprevedibili – aspetti di natura emotiva e relazionale, oltretutto pratica, e per questo sfugge a incasellamenti e non contempla il ricorso a “ricettari” per essere esercitata efficacemente. Del resto, sarebbe arduo, se non erroneo, immaginare una modalità di compimento della funzione genitoriale che risulti funzionale per ogni relazione genitori-figli, in qualsiasi tempo, ambiente e condizione. Basti pensare, a questo proposito, al passaggio avvenuto negli ultimi decenni da una forma familiare univoca a una pluralità di famiglie, varie e stratificate (Volpi, 2007), seppure tutte accomunate dal legame affettivo come collante e innesco del progetto familiare e dei progetti esistenziali dei loro componenti (Boffo, 2010).

In ambito pedagogico e psicologico, la relazione genitori-figli è stata oggetto di studi che hanno condotto alla formulazione di rilevanti contributi come la teoria dell'attaccamento, secondo cui il benessere relazionale e la capacità comunicativa in età adulta dipende dai cosiddetti “modelli operativi interni”, elaborati dal bambino fin dai primi giorni di vita sulla base delle esperienze relazionali tra il sé e le figure di attaccamento, specialmente la madre, come figura primaria di accudimento (Bowlby, 1999).

I legami familiari, in generale, e quello materno, in particolare, condizionano profondamente l'attitudine relazionale, la quale si costruisce nel corso dell'infanzia e si sviluppa nell'adolescenza e nell'adulthood, configurandosi come il paradigma di riferimento per ogni essere umano nella crescita biologica, psichica, emotiva, affettiva, apprenditiva ed educativa che si snoda per tutto l'arco della vita (Boffo, 2010).

Nella costruzione dei modelli operativi interni, è centrale la responsabilità dei *caregiver* principali (Ainsworth, 2006). In riferimento specificamente alla madre, la responsabilità si configura come la capacità di essere in sintonia con i bisogni del bambino, per cui «una madre è responsiva quando risponde adeguatamente alle richieste del figlio, quando riesce a costituire per lui una base sicura da cui poter partire per esplorare l'ambiente circostante» (Boffo, 2010, p. 27).

La rilevanza del concetto di *base sicura* è avvalorata da varie evidenze. Da un lato, è emerso che la presenza di una figura di attaccamento come sicura base personale rafforza, non solo nei bambini, ma anche negli adolescenti e negli adulti, sicurezza e serenità nell'affrontare gli eventi della vita (Bowlby, 1999). Dall'altro lato, è stato dimostrato che soggetti

coinvolti in una relazione primaria deficitaria, perché poco accogliente e dispensatrice di cure responsive, sembrano non disporre di solide risorse interiori per vivere compiutamente la loro vita (Spitz, 1957; Freud, 1996). Infatti, un pieno sviluppo fisico e psichico dipende dall'accudimento corporeo (*handling*) e dal contenimento emotivo (*holding*), mentre esperienze di cura manchevoli rappresentano un fattore di rischio per la strutturazione di un'interiorità insicura e vulnerabile (Vaccarelli, 2016).

Si comprende l'importanza della responsività genitoriale come profonda capacità di attenzione, comprensione e risposta ai bisogni evolutivi del bambino, centrale per lo sviluppo della sicurezza emotiva, della socializzazione, della competenza simbolica, delle attività verbali e di quelle cognitive (Tamburini, 2019), nonché come delicata dinamica interattiva tra genitori e figli, laddove i primi stimolano la competenza relazionale ed emotiva dei destinatari delle loro cure, e i secondi partecipano attivamente allo scambio comunicativo-affettivo, direzionando l'abilità responsiva dei *caregiver* (Boffo, 2010). I bambini, infatti, presentano una precoce capacità di lettura e riconoscimento delle emozioni e rispondono a reazioni di piacere, disgusto, disagio, gioia, collera, tristezza, ovvero le emozioni veicolate dalla figura di accudimento (Riva Crugnola, 1999) che, a sua volta, partecipa alla regolazione emotiva dei figli con atteggiamenti, modulazioni di parola, gesti e segni che fungono da guide emotive, non solo per i bambini, ma anche per gli adolescenti e gli adulti (Boffo, 2010), affinché acquisiscano competenza nel calibrare le proprie emozioni senza alterazioni comportamentali (Riva Crugnola, 2007).

È bene notare che la capacità del genitore di rispondere ai bisogni emotivi del figlio non si qualifica solo come una proprietà comportamentale, bensì come una disposizione interna del soggetto che la esercita, un'attitudine interiore orientata ad agire in modo responsivo e, al tempo stesso, a comprendere e interpretare la propria condizione genitoriale (Boffo, 2010).

In ragione della complessità della funzione genitoriale, pertanto, sembra opportuno promuovere il coinvolgimento di madri e padri in interventi di sostegno alla genitorialità, in prospettiva responsiva, indirizzati a tracciare percorsi differenziati, adeguando a ciascuna relazione genitori-figli un modello educativo familiare personalizzato (Milani, 2009) e orientati, non tanto a potenziare il ruolo, ossia *fare* il genitore, quanto alla riflessività, ovvero *essere* adulto e genitore consapevole (Margiotta, Zambianchi, 2011).

## 2. *Maternità e fragilità sociale*

L'esigenza di implementare pratiche educative di supporto alla genitorialità è determinata dalla complessità crescente con cui i genitori sono chiamati a confrontarsi, dall'indeterminatezza e la caoticità della realtà in cui si compie la vita familiare, dall'incertezza e conflittualità dello sfondo in cui si esercita la funzione genitoriale, privata di esempi, risorse e schemi di azione adeguati a fronteggiare situazioni ambigue e problematiche (Fabbri, 2008).

Il sostegno alla genitorialità si concretizza in una pluralità di servizi formativi volti a orientare i genitori verso lo sviluppo delle loro capacità responsive oltre che di tutelare i minori all'interno delle famiglie. Si tratta dell'erogazione di pratiche generalizzate rivolte a tutti i genitori attraverso azioni informative cosiddette "a bassa soglia" e di interventi mirati rivolti alla familiarità più vulnerabile, sempre secondo un approccio pedagogico accessibile, trasformativo, non stigmatizzante e fondato su criteri salvaguardanti i diritti dei bambini (Zambianchi, 2012).

Con "vulnerabilità" o "fragilità" si intende una condizione sociale in cui ogni famiglia può versare in determinate fasi del suo ciclo di vita «caratterizzata dalla mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni (interne e esterne) che consente un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017, p. 7). Le numerose variabili che intervengono nel rapporto famiglia-ambiente possono condurre a stati di vulnerabilità che si qualifica come «una situazione socialmente determinata da cui può emergere la negligenza parentale o trascuratezza, la quale indica la carente capacità di risposta ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali» (*ivi*, p. 7). Spesso, lo stato di fragilità sociale riguarda persone che esperiscono una precarietà materiale ed esistenziale, causa di marginalizzazione e stigmatizzazione, condizioni che, in una società che esalta performatività, profitto, autonomia, successo (Lopez, 2023), rafforzano il circolo vizioso delle difficoltà.

La genitorialità è intimamente condizionata dalle storie personali dei genitori e dalle circostanze in cui viene esercitata e pone di fronte a decisioni e difficoltà continue e mutevoli, anche laddove le contingenze siano per lo più favorevoli. Certamente, si tratta di considerazioni vevoli sia per la maternità che per la paternità, a cui – sotto numerosi punti di vista – è giustamente rivolto l'interesse della ricerca pedagogica: tuttavia, si evidenzia una crescente urgenza di attenzione da parte delle scienze umane e sociali verso la genitorialità di madri che versano in

stato di fragilità sociale, di marginalità, di rischio di violenza, di difficoltà economiche. I flussi migratori, le crisi economiche, la cultura patriarcale sono, infatti, fenomeni sociali che minano significativamente il benessere delle madri, dei loro figli e delle loro figlie.

Si pensi alle difficoltà personali, linguistiche, economiche delle donne che migrano verso Paesi diversi da quello d'origine, alle conseguenze che ne scaturiscono se esposte a condotte devianti e alla relativa detenzione, o all'intenso stato di vulnerabilità delle donne vittime di violenza fisica e psicologica. Quando questo tipo di vissuti riguarda donne che sono anche madri, la loro lettura socio-pedagogica coinvolge il genere e anche l'infanzia, da sempre categorie collocate ai margini della società ed espropriate dei diritti fondamentali per godere di visibilità e riconoscimento (Ulivieri, 2001), laddove, invece, donne e bambini dovrebbero essere tutelati e valorizzati.

Le madri migranti, ad esempio, spesso sono colpite da emarginazione: eppure si dimostrano «promotrici di cura e benessere della famiglia» e «protagoniste di intercultura» (Musaio, 2018, p. 261), facendosi portatrici di valori di continuità e garanzia di sopravvivenza familiare nel passaggio tra contesti socio-ambientali diversi (Persi, 2018). L'insieme di queste responsabilità inevitabilmente influenza l'esercizio della maternità.

Anche per le madri detenute, la funzione genitoriale è complicata dallo stato di reclusione e dagli ostacoli correlati. Dietro le madri che affrontano un'esperienza di detenzione ci sono, frequentemente, donne dalle biografie individuali contrassegnate da marginalità sociale ed economica, talvolta da vissuti di vittimizzazione. La maternità delle donne detenute è minata dal senso di colpa per aver commesso un reato e dalla bassa autostima rispetto al compito genitoriale, una percezione di inadeguatezza che aumenta con lo scorrere del tempo in prigione, con la distanza dai figli, la mancanza, i condizionamenti che provocano squilibri difficili da arginare, con il rischio che la privazione e la violenza siano introiettate al punto da agirle, seppur inconsapevolmente, sui figli (Zizioli, 2023).

Nei casi di violenza intrafamiliare, accanto all'esperienza traumatica delle donne-madri, si compie un'opera di oppressione sui minori nella forma della *violenza assistita*, che «non è affatto una manifestazione di atti violenti priva di rischi a breve, medio e lungo termine» (Dello Preite, 2023, p. 71), giacché influenza negativamente la maturazione cognitiva e affettiva dei figli, loro stessi vittime di un trauma.

In presenza di emarginazione e vittimizzazione delle madri, un'efficace, seppur complessa, funzione genitoriale è compromessa dalla vulnerabilità che connota la loro condizione esistenziale, con serie ricadute negative sui figli. Se la capacità responsiva viene modulata dalla personalità dell'adulto accudente e dall'ambiente in cui si trova (Boffo, 2010), è evidente che il suo esercizio viene minato in caso di fragilità sociale.

### 3. Metodo autobiografico e resilienza

L'esigenza pedagogica di sostenere la maternità di donne sole, migranti, detenute, vittime di violenza o in altre condizioni di fragilità sociale, induce a interrogarsi, in modo interdisciplinare, in merito all'individuazione di politiche sociali e pratiche educative su cui fondare percorsi volti a favorire la maturazione di competenze genitoriali responsive. Una particolare efficacia formativa è rintracciabile nell'*approccio autobiografico*, sottoforma di un vero e proprio metodo formativo.

Per comprendere questa prospettiva educativa, è opportuno riflettere sul fatto che i genitori sono prima di tutto uomini e donne immersi nella propria esperienza, che non sempre sono in grado di elaborare, al punto che si potrebbe considerare che «in quanto genitori, siamo inizialmente prigionieri della nostra storia personale» (Mezirow, 2003). L'ambiente in cui si cresce determina il codice affettivo con cui si interpretano le relazioni, compresa quella con i figli, per cui, per maturare come genitori, è fondamentale entrare in contatto con la propria biografia e riconoscerne l'influenza sulla costruzione delle competenze relazionali. Le cure delle figure di accudimento incidono sull'organizzazione affettiva del bambino, così come le rappresentazioni materne delle proprie esperienze relazionali si riflettono sulla capacità affettiva e responsiva (Boffo, 2010).

Ripercorrere la propria biografia formativa consente di conoscere le modalità con cui si è stati educati per poi decidere autonomamente come si vuole educare (Fabbri, 2008), assunto che operare un lavoro di riflessività sugli *habitus* che informano il proprio agire educativo permette di renderlo meno implicito e più intenzionale (Milani, 2009). La maturazione di una compiuta funzione genitoriale, in termini responsivi, è legata alla *competenza autobiografica* (Demetrio, 2005) che, con un ripensamento critico delle proprie esperienze esistenziali, fa approdare a un'adultità autentica, propria di colui che, con la narrazione di Sé, si è riconciliato con il proprio percorso di vita e può, così, affiancare i figli nel loro cammino evolutivo, promuovendone l'autodeterminazione.



Un approccio alla genitorialità di tipo autonarrativo consente di riportare alla memoria stili, atteggiamenti, risorse e limiti delle proprie figure di accudimento e di rielaborarli riflessivamente, in modo tale da riconoscerli come la base su cui costruire, per similitudine o per contrasto, il proprio personale modello genitoriale (Zambianchi, 2012).

Si evidenzia, dunque, la qualificazione del metodo autobiografico come un valido strumento di cura di sé (Demetrio, 1996), soprattutto in caso di avversità. Il dispositivo autonarrativo, infatti, consente di ricomporre i conflitti interni e le esperienze di disagio che minacciano di decostruire la propria vita (Chiusaroli, 2022), mediante una pratica curativa che si sostanzia in un'operazione di risignificazione degli avvenimenti vissuti come passaggio fondamentale per una tessitura della propria storia personale.

La cura di sé che si compie mediante il metodo autobiografico si innesta su tre momenti di una dinamica profondamente trasformativa: il momento dell'autoriflessività, in cui il narratore riflette sugli eventi vissuti; il momento dell'attribuzione di significato a quanto esperito; il momento della meta-spiegazione, in cui ciascun evento significativo e le relative emozioni vengono ricollocate nelle varie sfere della propria emotività (Demetrio, 1996). Si comprende, dunque, come l'atto di narrarsi produca un effetto riparativo rispetto alla sofferenza delle madri in condizione di fragilità sociale, in ragione della funzione introspettiva e catartica che esplica, laddove permette di esorcizzare i sentimenti negativi ridisegnandone il senso in rapporto alla cognizione di sé, in particolare attraverso la possibilità «di regolare le emozioni, di rielaborarle, di difendersi dalle perdite, dalla paura e dall'angoscia» (Trisciuzzi, Sandrucci, Zappaterra, 2005, p. 9).

La riflessività che sottende il *logos narrante* attiva processi di comprensibilità e di decodifica di situazioni complesse e dolorose. Narrandosi, le madri hanno la possibilità di elaborare i vissuti di difficoltà, di riconciliarsi con le proprie mancanze, ma anche di riconoscere le proprie risorse come madri capaci di rispondere ai bisogni educativi dei figli, ovvero di porre in essere una maternità responsiva.

La pratica autobiografica si concreta così in uno spazio di espressione in cui dare ascolto e visibilità a una soggettività sofferente e, al contempo, ricca di aspirazioni e spinta al miglioramento di sé, ragion per cui si traduce in uno spazio di promozione del potenziale femminile e di *empowerment* genitoriale a partire da «identità vulnerabili, spesso ignorate, condizionate o oppresse» (Musaio, 2018, p. 263).

Sul piano procedurale, l'approccio autonarrativo si presta a molteplici declinazioni, da progettare in base alle specifiche esigenze formative, personalizzando la scelta del *setting* e dei ritmi di lavoro e tenendo conto dell'importanza del ruolo di conduzione dell'"educatore auto(bio)grafo" (Demetrio, 1999) e dell'opportunità che si inserisca in un'*équipe* multiprofessionale in cui operino, eventualmente, professionisti come assistenti sociali, psicologi, mediatori interculturali. I laboratori autobiografici trovano applicazione nei servizi per la tutela dei minori, nei centri antiviolenza, nei penitenziari, nell'educativa domiciliare, nei centri di accoglienza per migranti e, in generale, nei servizi di supporto alla genitorialità. In particolare, manifestano una buona efficacia se strutturati come percorsi formativi *in gruppo* in cui «l'esperienza vissuta, sia sul piano intrapsichico che sul piano intersoggettivo attraverso la condivisione delle storie di ciascuno e la riflessione di gruppo, entra a far parte integrante delle persone e della loro visione del mondo» (Mignosi, 2012, p. 41).

Il valore tras-formativo del racconto di sé risiede nella sua capacità di attivare processi di *resilienza*, intesa come «la capacità di affrontare eventi stressanti, superarli e continuare a svilupparsi aumentando le proprie risorse con una conseguente riorganizzazione positiva della vita» (Malaguti, 2005, p. 12). Nella fragilità, infatti, si può sperimentare un agire resiliente, dal momento che la vulnerabilità presenta una potenza generativa di cambiamento se si inizia a considerarla come una condizione che sollecita la risoluzione delle problematiche (Lopez, 2023). Se a volte le difficoltà sono insormontabili, altre volte si ravvisa la possibilità di una ripresa evolutiva attraverso comportamenti resilienti (Cyrulnik, 2005). A questo scopo, si rende necessario spostare l'attenzione sulle risorse e sui fattori di protezione, ovvero sugli aspetti che, nonostante le circostanze sfavorevoli, consentono di fronteggiare positivamente eventi stressanti e traumi (Paolozzi, Maddalena, 2023).

A partire da un'esperienza o un sentimento di frattura a cui non si riesce ad attribuire senso e continuità, condividendo la propria storia, si lasciano emergere rinnovati significati e quindi una speranza che innesca un processo di resilienza, mediante il quale si torna a immaginare prospettive future e, poi, a intraprendere un percorso di rinascita (Paolozzi, Maddalena, 2023). Le madri resilienti, che percorrono cammini verso una genitorialità responsiva, partecipano alla loro ripresa evolutiva e, con il loro esempio e il loro sostegno, a quella dei loro figli, rafforzando l'*agency* e la resilienza delle une e degli altri (Ungar, 2021).

Alla luce di tali considerazioni, emerge l'importanza di implementare, nell'agire educativo, interventi di sostegno alla maternità in condizione di fragilità opportunamente progettati secondo una pedagogia della narrazione di Sé che si potrebbe declinare come una pedagogia della resilienza.

In questa prospettiva, la qualificazione educativa di tali interventi implica da un lato, che la metodologia si basi «sul principio della modificabilità cognitiva e comportamentale [...] e sulla fiducia nell'educabilità dell'uomo» (Zambianchi, 2012, p. 84) e, dall'altro, che la pratica risieda nell'*empowerment* delle competenze genitoriali «a prescindere da disfunzionalità, da *empasse* psicologici, da difficoltà socioculturali – sostenendole, riqualificandole e, se necessario, formandole» (*ivi*, p. 84).

L'obiettivo formativo è, dunque, quello di favorire una lettura riflessiva del racconto di Sé, consentendo alle madri di riconoscere gli elementi di competenza e quelli di incompetenza (Formenti, 2008), soprattutto in termini di responsabilità.

La competenza genitoriale non consiste nel prestare attenzione solo alle necessità basilari dei figli, né nel modellarsi secondo le loro aspettative, bensì nella capacità di rispondere ai bisogni più profondi, educando la persona, «infatti, indubbiamente l'attenzione ai bisogni fisiologici e psicologici dell'individuo, può garantire il benessere dell'individuo, ma non è sufficiente alla completa realizzazione del suo processo di *umanizzazione*» (D'Addelfio, Vinciguerra, 2020, p. 47). Per perseguire un fine così rilevante, la madre è chiamata a compiere, rispetto a sé e all'alterità, i propri figli, un'opera di riconoscimento che si compie narrativamente, laddove diventa autrice, prima di tutto, della propria storia e assume, così, la responsabilità personale rispetto all'esercizio di una maternità responsiva.

#### 4. Conclusioni

Il ricorso alle pratiche autobiografiche nei servizi socio-educativi sembrerebbe favorire una genitorialità responsiva nelle madri in condizione di fragilità sociale, anche in virtù dell'attitudine propria del racconto di Sé a superare ogni forma di asimmetria culturale tra i soggetti narranti e quelli ascoltanti (professionisti della formazione con una solida preparazione nella mediazione interculturale), dal momento che la narrazione presenta la peculiarità di «essere universale e pertanto interculturale» (Cambi, 2009, p. 262). Con lo scambio delle storie di

vita, si pone l'accento, da un lato, sulle esperienze simili, dall'altro, sulle differenze che, anziché allontanare, possono accomunare in nome di un'umanità multiforme, ma unita dalla tutela dell'infanzia e dal sostegno alla genitorialità, soprattutto se connotata da condizioni di fragilità.

Con l'autobiografia si può riflettere su categorie socio-pedagogiche universalmente rilevanti come cura, subalternità, resilienza, emancipazione, consentendo la valorizzazione degli approcci alla maternità in diverse situazioni esistenziali e in diverse culture (Zizioli, 2023). In una cornice educativa innestata su un autentico riconoscimento delle affinità e delle differenze, i sentimenti di frustrazione, senso di colpa, bisogno di espiazione, emarginazione, propri di una maternità vissuta in situazioni di fragilità sociale, risulterebbero, mediante il metodo autobiografico, efficacemente elaborati e trasformati, con atteggiamento resiliente, in consapevolezza di sé, della propria storia e della propria competenza materna, per una genitorialità responsiva.

### *Riferimenti bibliografici*

- Ainsworth M. D. S. (2006): *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boffo V. (2010): Comunicazione e affetti nelle relazioni familiari. In G. Bandini (a cura di): *noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*. Firenze: Firenze University Press, pp. 17-35.
- Bowlby J. (1999): *Attaccamento e perdita, Vol. 1. L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cambi F. (2009): Narrazione e intercultura: un incontro cruciale. *Studi sulla Formazione*, n. 12(1/2), pp. 261-264.
- Chiusaroli D. (2022): *I luoghi di costruzione del progetto di vita*. Lecce: Pensa Editore.
- Cyrulnik B. (2005): *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M. (2020): Una riflessione pedagogica sulle competenze educative genitoriali tra affettività ed etica. *Quaderni di Intercultura*, n. XII, pp. 45-53.
- Dello Preite F. (2023): Madri e figli nella violenza domestica. *Women & Education*, n. 1(2), pp. 68-74.
- Demetrio D. (1996): *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio D. (a cura di) (1999): *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.

- Demetrio D. (2005): *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*. Milano: Guerini Associati.
- Fabbri L. (2008): Il genitore riflessivo: la costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 3(1), pp. 45-55.
- Formenti L. (2008): Genitorialità (in) competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 3(1), pp. 78-91.
- Freud A. (1996): *L'io e i meccanismi di difesa*. Firenze: Martinelli.
- Lopez A. G. (2023): Il carattere generativo della vulnerabilità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, n. 1(1) suppl., pp. 210-214.
- Malaguti E. (2005): *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2011): La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione & Insegnamento*, n. 9(3) suppl., pp. 255-264.
- Mezirow J. (2003): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. it.). Milano: Cortina.
- Mignosi E. (2012): La formazione dei genitori: un modello di intervento in contesti socioculturali "a rischio". *Studi sulla Formazione*, n. 15(2), pp. 35-48.
- Milani P. (2009): La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 4(1), pp. 17-35.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017): *Linee di indirizzo nazionali: L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, Roma.
- Musaio M. (2018): Rigenerazione personale e sociale nei laboratori con donne migranti. In S. Ulivieri (a cura di): *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 259-264.
- Paolozzi M., Maddalena S. (2023): Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: la resilienza nei contesti educativi. *Journal of Health Care Education in Practice*, n. 5(1), pp. 91-101.
- Persi R. (2018): Contesti multiculturali: ecomigranti tra cultura, religione e etnia. In S. Ulivieri (a cura di): *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 271-275.
- Riva Crugnola C. (a cura di) (1999): *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva Crugnola C. (2007): *Il bambino e le sue relazioni. Attaccamento e individualità. Tra teoria e osservazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spitz R. A. (1957): *Il primo anno di vita del bambino*. Firenze: Giunti.
- Tamburlini G. (2019): Come le diseguglianze nascono, crescono e possono essere contrastate. *La Rivista delle Politiche Sociali*, n. 4, pp. 203-220.

- Trisciuzzi L., Sandrucci B., Zappaterra T. (2005): *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*. Firenze: Firenze University Press.
- Ulivieri S. (a cura di) (2001): *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Milano: RCS Libri.
- Ungar M. (a cura di) (2021): *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. New York: Oxford University Press.
- Vaccarelli A. (2016): *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Volpi R. (2007): *La fine della famiglia. La rivoluzione di cui non ci siamo accorti*. Milano: Mondadori.
- Zambianchi E. (2012): Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi. *Formazione & Insegnamento*, n. 10(3), pp. 79-94.
- Zizioli E. (2023): Il materno recluso: una riflessione pedagogica. *Women & Education*, n. 1(2), pp. 75-80.

## **Trasformazioni identitarie nella transizione alla maternità, nelle situazioni di fragilità esistenziale: il parto in anonimato e il sostegno alla genitorialità nelle comunità mamma-bambino**

*Loredana Paradiso*<sup>1</sup>

### **Abstract**

L'articolo analizza le trasformazioni identitarie delle donne in situazione di vulnerabilità durante la gravidanza, delineando le premesse teoriche e metodologiche del percorso di sostegno educativo e sociale nell'elaborazione della scelta di rinuncia della genitorialità attraverso il parto in anonimato, o nell'accompagnamento alla maternità nell'inserimento nelle comunità mamma-bambino. L'analisi dei due percorsi permette di individuare la complessità delle trasformazioni identitarie nella transizione alla maternità per le donne in situazione di fragilità e, nello stesso tempo, i pregiudizi e gli stereotipi nella società rispetto alla decisione di diventare madre, che rappresenta un fattore determinante della responsività materna. Da qui, si valorizza dunque il gesto della rinuncia alla genitorialità, nell'ambito del percorso del parto in anonimato, come un gesto di cura nei confronti del figlio.

**Parole chiave:** responsività, trasformazioni identitarie, parto in anonimato, comunità mamma-bambino, supporto alla genitorialità.

### **Abstract**

The paper analyses the identity transformation of women in a situation of vulnerability, during pregnancy. It outlines the theoretical and methodological premises of the pathways of educational and social support, in the choice of renouncing parenthood through anonymous birth or entering motherhood by joining a mother-child community. The analysis of the two paths mentioned allows us to identify the complexity of identity transformations in the transition to motherhood for women, in situations of fragility. At the same time, this allows us to understand how the prejudices and stereotypes in society influence both the decision to become a mother and later maternal responsiveness. Here, the renunciation of parenthood in the context of anonymous childbirth is valued as a gesture of care towards the child.

**Keywords:** responsiveness, identity transformations, anonymous birth, mother-child communities, parenting support.

---

<sup>1</sup> Professoressa a contratto di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e il Dipartimento di Giurisprudenza, Corso Servizi Sociali, dell'Università degli Studi di Genova.

### 1. *Trasformazioni identitarie nella maternità e fragilità esistenziali*

La decisione di diventare madre è un aspetto centrale del ciclo di vita (Scabini, 1995) della donna che avvia il percorso di trasformazione identitaria che accompagna la sua progettualità esistenziale e la formazione dei significati simbolici del “materno”, essenziale nella relazione futura con sé stessa come donna e madre (Catarsi, 2011; Musi, 2007; Terlizzi, 2008). È nostro interesse analizzare dunque questi processi nei percorsi delle donne che vivono condizioni di fragilità psico-socio-culturale (Milani, Serbati, 2013), per osservare la trasformazione identitaria legata alla rappresentazione di sé come donna e madre e, di conseguenza, alla relazione madre-figlio.

In particolare, il *focus* riguarda la situazione in cui il concepimento è l'esito di un percorso accidentale o complesso, segnato da condizioni di precarietà sociale e culturale o da esperienze di solitudine o di violenza, che attivano vissuti di disorientamento, di ambivalenza e persino di negazione che interrompono o compromettono i processi di elaborazione legati al proprio ruolo di donna e di madre, a volte arrivando al parto in una sorta di “rimozione” della gravidanza. Per questo è decisivo prestare attenzione agli eventi che si attivano con il concepimento e alle trasformazioni identitarie (Ammaniti *et al.*, 1998) che accompagnano la scelta di diventare madre poiché il nucleo decisionale costituisce un fattore di protezione, o di rischio (Di Blasio, 2005), della relazione genitoriale futura e, nello specifico, dell'attivazione dei comportamenti responsivi nei confronti del figlio. Nelle situazioni di fragilità, infatti, la fase decisionale è un processo ambivalente che può provocare vissuti di disorientamento, disistima, colpevolizzazione o, al contrario, idealizzazione di sé come madre, agendo in questo caso come un fattore riparativo delle esperienze sfavorevoli vissute nella propria infanzia.

In altre contingenze, invece, accade che la condizione di gravidanza è negata, generando una situazione in cui la donna nasconde la gravidanza a sé e agli altri trovandosi in procinto di partorire in situazioni di, ancora una volta, disorientamento, e alta precarietà. È su questo aspetto che desideriamo concentrare l'attenzione per osservare la complessa dinamica che si forma nella fase del concepimento, della gravidanza, del parto e della nascita nelle situazioni di fragilità, per focalizzare l'importanza del lavoro psico-sociale, sanitario e educativo nella rete territoriale (Bastianoni, Taurino, Zullo, 2011) a sostegno delle donne in situazioni di



vulnerabilità che permette di accedere ai servizi<sup>2</sup> di accompagnamento al parto e di sostegno alla genitorialità.

In special modo, il *focus* è rappresentato dal tentativo di offrire una risposta concreta alle donne in condizioni di fragilità che rischiano un parto in solitudine e una nascita traumatica e che sono portate ad agire comportamenti estremi di negazione, come l'abbandono del bambino o, ancora più grave, l'infanticidio. Sono situazioni, quelle cui si è fatto cenno, che si innestano su eventi di vita complessi, come episodi di violenza, relazioni disfunzionali, abbandoni, situazioni di disagio psicologico o sociale conclamato, percorsi di immigrazione, o di inserimento culturale complesso (Silva, 2008): tutte contingenze, quelle appena menzionate, che portano la donna a vivere questo momento nel disorientamento, nella confusione e solitudine e, spesso, a subire altri traumi in relazione alla propria condizione di maternità.

L'approccio psico-socio-pedagogico che intendiamo promuovere considera tale momento di vita come un *percorso*, che può trasformarsi in un'esperienza di riparazione e resilienza all'interno di due diverse direzioni: la prima, di sostegno neutrale alla scelta del parto in anonimato, per vivere un parto sicuro per sé e per il figlio e avere il tempo e il supporto necessari per decidere se diventare madre o rinunciarvi; la seconda, di accompagnamento durante la gravidanza e di sostegno nella maternità, in modo da creare lo spazio per una genitorialità che sia realmente frutto di una scelta; consapevole, quindi: e, di conseguenza, responsiva. In quest'ultimo caso, desideriamo concentrarci sulla necessità di lavorare sul piano della co-costruzione dei significati socio-culturali attorno a questa scelta, intesa come uno dei gesti di cura più profondi e importanti che si possano fare, e che deve pertanto essere valorizzata nel suo reale significato di "prendersi cura del futuro del figlio": aspetto e dimensione, questi, decisivi per la prevenzione dell'abbandono traumatico,

---

<sup>2</sup>Da una *review* della letteratura in Italia sul tema del parto in anonimato o sulla rinuncia alla genitorialità emerge come sia presente soltanto attraverso una trattazione sul piano giuridico. In questo articolo si avvia una prima riflessione pedagogica sul tema individuando le diverse direzioni teoriche in esso coinvolte: dall'intersezione dei percorsi psico-socio-educativi legati alle esperienze nel *pre-* e *post-* parto in anonimato e dei percorsi adottivi, all'accompagnamento e sostegno alla maternità. *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura dell'Autrice, N.d.R.*

dell'infanticidio, e per l'evoluzione positiva dei vissuti di lutto e dolore, legati alla separazione e perdita del figlio<sup>3</sup>.

## 2. *Il parto in anonimato: la prevenzione dell'infanticidio e dell'abbandono*

13 giugno 2024 – “Donna senza fissa dimora partorisce da sola in strada” (<https://www.ilrestodelcarlino.it/bologna/cronaca/donna-senza-fissa-dimora-partorisce-in-strada-8a42a95d>)<sup>4</sup>; 16 settembre 2024 – “Neonato morto a Parma, la madre avrebbe indotto il parto e ucciso il figlio” ([https://www.ansa.it/emiliaromagna/notizie/2024/09/16/neonato-morto-a-parma-la-madre-avrebbe-indotto-il-parto-e-ucciso-il-figlio\\_50817160-394e-4679-a1d3-b891e0446780.html](https://www.ansa.it/emiliaromagna/notizie/2024/09/16/neonato-morto-a-parma-la-madre-avrebbe-indotto-il-parto-e-ucciso-il-figlio_50817160-394e-4679-a1d3-b891e0446780.html))<sup>5</sup>. Queste sono solo due delle diverse storie di solitudine e disperazione molto diverse tra loro che accadono ancora in Italia, che riguardano donne in situazioni di estrema fragilità che non riescono a essere intercettate dai servizi sociali e socio-assistenziali e educativi per entrare in un percorso di tutela della donna e del bambino (Bertotti, 2013), durante la gravidanza e il parto. Le donne che rischiano di vivere un parto in solitudine e, successivamente, di agire l'abbandono traumatico del figlio o l'infanticidio, sono soggetti spesso con storie personali e familiari travagliate e complesse, per motivi psicologici, sociali e culturali, molto diverse tra loro; in alcuni casi, si tratta di donne che sono state lasciate o hanno lasciato partner e familiari per situazioni di vita e convivenza complicate, quando non traumatiche; in altri casi, sono vittime di violenza che non hanno trovato supporto, né in ambito familiare, né nella rete dei servizi; in altri casi ancora, hanno storie di immigrazione (Silva, 2008) e di inserimento sociale complesse, e/o vivono gravi situazioni di disagio e marginalità psico-sociale, come ad esempio nella condizione di essere senza fissa dimora e/o di essere vittime di sfruttamento sessuale. Non solo: ci sono donne che vivono la gravidanza nel disorientamento e nella confusione, che compromettono la possibilità di affrontare i compiti di sviluppo connessi alle trasformazioni identitarie legate alla maternità

---

<sup>3</sup>In Italia il tema del dolore della madre nel percorso del parto in anonimato non trova uno spazio di elaborazione scientifica nei settori coinvolti all'analisi del tema. La letteratura internazionale (cfr., fra gli altri, Grotevant *et al.*, 2007; Krahn, Sullivan, 2015) invece, ha studiato molto questo tema con riferimento ai diversi gradi di apertura dell'adozione.

<sup>4</sup>Data di ultima consultazione: 29.09.24

<sup>5</sup>Data di ultima consultazione: 29.09.24.

e genitorialità, agendo comportamenti di negazione o di occultamento della gravidanza.

In moltissimi casi le donne che vivono queste situazioni sono difficili da intercettare e da coinvolgere perché tendono a rimanere in disparte e vivere in solitudine per tutto il tempo della gravidanza, spesso vissuto in una condizione di confusione temporale perdendo il controllo sul tempo utile per compiere altre scelte sulla propria vita. È in questo scenario che si innesta il tema del sostegno della donna in gravidanza, in situazioni di fragilità, che decide di rinunciare alla genitorialità attraverso il percorso del parto in anonimato regolato dal D.P.R. 396/2000<sup>6</sup>, attraverso cui è permesso alla madre di partorire in una situazione di tutela e protezione di sé e del bambino e, allo stesso tempo, di avere il tempo per decidere in merito al riconoscimento del figlio (Knoll, 2022). Un intervento, quello cui ci riferiamo qui, orientato alla protezione e tutela della donna e del bambino, che coinvolge i servizi socio-sanitari di ogni Regione nell'ambito del progetto del parto in anonimato, e quelli psico-educativi nella progettazione di azioni sociali, di assistenza, sostegno psico-educativo e accompagnamento sia alla rinuncia alla genitorialità e quindi all'interconnessione con il percorso di adozione del bambino, sia alla scelta di diventare madre.

Attualmente, uno dei lavori più importanti è la costruzione della rete dei servizi e la loro formazione in modo da creare una cultura trasversale, che consenta agli operatori dislocati nei diversi servizi del territorio di offrire una risposta integrata ai bisogni psico-socio-educativi e sanitari della donna. Soltanto un lavoro di rete strutturato ed efficace permette di entrare in contatto con le donne in situazioni di fragilità, di “agganciarle” e di iniziare un lavoro finalizzato alla costruzione di una fiducia reciproca, propedeutica per le fasi successive del progetto. Da questo momento le strade sono due: il tempo dell'accompagnamento psico-sociale e educativo nel luogo di vita della donna in modo da favorire la conoscenza e la fiducia che generalmente impediscono loro di rivolgersi direttamente ai servizi, a cui segue l'incontro con l'ostetrica che l'accompagna al parto, oppure il percorso di inserimento in una comunità mamma-bambino sino al momento del parto.

---

<sup>6</sup>*D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, per tutti i riferimenti alle normative e/o alle Convenzioni e Dichiarazioni, sia nazionali che internazionali, in oggetto citate, come in questo caso, nel corpo del contributo, si rimanda ai Riferimenti Normativi, N.d.R.*

Così facendo, la finalità essenziale è di accompagnare la donna a vivere il momento del parto e della nascita in sicurezza e darle tutte le informazioni per agire in modo responsabile e consapevole verso di sé e verso il bambino. Questo implica la decisione legata a dove partorire e con quale progetto futuro. Uno dei primi passaggi, in entrambi i percorsi, è l'ascolto neutrale della storia della donna per condividere il percorso compiuto e se è presente una progettualità sul proprio futuro e su quello del bambino. Ci sono donne che hanno deciso sin dall'inizio di portare a termine la gravidanza e di non riconoscere il figlio, così come ce ne sono altre che non sono informate a riguardo; altre ancora, che dopo essere state informate impiegano molto tempo a elaborare una scelta.

Quando, invece, la donna entra in ospedale per partorire senza aver ricevuto precedentemente alcun tipo di contatto con la rete dei servizi del pubblico-privato è importante che gli operatori siano in grado di intercettare il suo disagio per evitare che si arrivi al momento della dimissione senza aver compreso il rischio sanitario e sociale per la mamma e il bambino. Una volta che gli operatori rilevano la situazione di rischio o anche quando è la donna a comunicare la sua volontà del parto in anonimato, una parte importante del loro lavoro è rivolto a offrire le informazioni sulla tutela e i diritti della donna e del bambino: dal momento dell'ingresso in ospedale, al momento del parto e del *post-parto*. Tutte le fasi sono sempre descritte alla donna prestando attenzione a presentare che qualsiasi scelta, e quindi sia il parto, sia la scelta di diventare madre e di farsi aiutare con l'inserimento in comunità, sia la rinuncia alla genitorialità con l'adozione del bambino sono comportamenti di protezione per lei e per il bambino stesso, nonché il presupposto per un futuro consapevole e frutto di una, effettiva, scelta.

### *3. Il parto in anonimato: l'intersezione dei diritti della madre e del bambino*

Una parte importante del lavoro psico-sociale e educativo riguarda l'intersezione tra i diritti del figlio e quelli della donna: in questo percorso il bambino è considerato un soggetto di tutela con particolare riferimento alla valutazione delle possibilità per la madre di prendersene cura o, nel caso della rinuncia alla genitorialità, al buon esito dell'abbinamento nel percorso adottivo. In questo secondo caso una parte importante del confronto con gli operatori verte sul tema del diritto del figlio adottivo di conoscere, in età adulta, l'identità della madre biologica, attraverso

una procedura denominata di interpello. Sul piano legislativo, infatti, il tema del parto in anonimato coinvolge l'intersezione di due leggi che rispondono a diritti che potrebbero essere considerate in competizione tra loro: la Legge che regola il parto in anonimato con Art. 30, Comma 2 del D.P.R. 396/2000 attraverso cui è permesso alla madre di non riconoscere il bambino in una condizione di anonimato e di garantire la sua tutela attraverso l'inserimento immediato nel percorso adottivo e la Legge 183 del 1984 e *smi*, sull'affido e adozione con riferimento al diritto all'informazione sulle origini del figlio che entra nel percorso adottivo.

Anche in riferimento a questo tema, ci sono donne che entrano nel percorso del parto in anonimato con la totalità delle informazioni sui diritti propri e del bambino, ce ne sono altre, invece, che non conoscono questi aspetti e che hanno bisogno di essere accompagnate nella comprensione del significato degli atti giuridici che stanno compiendo per sé e per il figlio. In questo caso, quando gli operatori riconoscono i segnali di fragilità, di incertezza dopo il parto legati al disorientamento nella decisione di riconoscere il bambino avviano un lavoro di sostegno che accompagna la donna ad avere le informazioni per prendere una decisione consapevole e più vicina possibile al proprio progetto di vita.

Un altro aspetto cruciale di questo percorso è rappresentato dalle narrazioni degli operatori nell'accompagnamento della madre sulla decisione di non riconoscere il figlio funzionali al riconoscimento del valore di questa scelta. È essenziale, infatti, evitare narrazioni influenzate da stereotipi sulle "madri abbandoniche" che contribuiscono alla formazione di vissuti negativi sul proprio gesto di rinuncia alla genitorialità che possono attivare sentimenti di colpa o di vergogna che la donna potrebbe portarsi dietro nella vita amplificando i vissuti di lutto e di dolore legati alla percezione di abbandono del figlio. Lo stesso per quanto riguarda le narrazioni sulla storia del percorso adottivo da parte dei genitori e del figlio che potrebbero, in funzione di una narrazione centrata sull'abbandono, vivere il dolore della madre biologica nel percorso di formazione della genitorialità e filialità adottiva. A questo proposito è cruciale lavorare per la "cura delle narrazioni" poiché i significati legati al parto in anonimato e alla rinuncia alla genitorialità siano considerati come "un atto di cura" e, in un certo senso, come il "più alto gesto di responsabilità" di una madre. Le donne che partoriscono con il percorso del parto in anonimato, infatti, "non abbandonano un figlio" poiché riescono a vivere la preoccupazione materna di "lasciare il figlio in un luogo sicuro" in seguito alla scelta di rinunciare alla genitorialità. È importante, pertanto, sostenerle nell'elaborazione positiva del proprio gesto,

poiché ciò rientra in un'azione di cura, forse tra le più complesse, con un impatto diretto sul valore di sé (Rigliano, 2023).

Tutto ciò implica uscire da una eredità culturale che “stigmatizza” il gesto della rinuncia alla genitorialità, per considerarlo una decisione di protezione e tutela del bambino. Ed è proprio la percezione di una relazione non giudicante e di neutralità (Rogers, 1970, trad. it. 2013) che permette alla donna di raccontarsi, restituendo la sua voce agli altri come esperienza di autodeterminazione e di *agency* (Bandura, 2000) sulla propria vita. È il momento dell'ascolto e del dialogo socio-educativo, che danno spazio alla *narrazione* della propria storia (Bove, Mussi, 2020), permettendo di ricostruire i significati degli eventi e dei gesti compiuti. In questi casi diventa importante operare per il sostegno e l'accompagnamento alla dimissione che si deve collocare come un intervento di continuità e di rete tra ospedale-territorio nel percorso di reinserimento socio-familiare della donna e del bambino nel caso della scelta di riconoscere il figlio e aprirsi alla genitorialità, o nella situazione della rinuncia alla genitorialità attraverso l'inserimento in comunità per donne sole, o di altri percorsi che prevedono una progettualità socio-educativa al di fuori di un contesto residenziale.

#### 4. *L'accoglienza in comunità: percorsi di sostegno alla genitorialità*

Ci sono delle donne che, a differenza del percorso presentato sopra, riescono a chiedere aiuto durante la gravidanza se sono nelle condizioni di non poter vivere nella propria rete familiare o sociale, anche a fronte di situazioni di violenza o di percorsi psico-sociali di alta precarietà. In questi casi si propone loro un percorso di inserimento in una comunità mamma-bambino (Bastianoni, 2007), con la finalità socio-educativa di protezione della donna e del bambino stesso sino al parto e, nel caso della scelta di riconoscere il figlio, nei primi due anni di vita di quest'ultimo. Le donne che scelgono questo percorso hanno il tempo di valutare e decidere se percorrere la strada della genitorialità e rimanere in comunità, oppure di vivere in un luogo considerato favorevole e di essere seguite in un percorso di *home visiting*<sup>7</sup> (Pedrocco Biancardi, 2013) educativo e

---

<sup>7</sup> Questa situazione viene scelta quando la madre ha un'abitazione di riferimento e esprime la volontà di rientrare in famiglia dopo la valutazione psico-sociale compiuta con i diversi operatori coinvolti. In questo caso la finalità è di sostenere la mamma nelle situazioni critiche in generale della cura del bambino dall'allattamento, al ritmo sonno-veglia, al supporto emotivo al sostegno nelle funzioni materne.

di ostetricia dopo il parto, oppure di scegliere di partorire in anonimato e rinunciare alla genitorialità; in quest'ultimo caso possono decidere se essere inserite, successivamente, in una comunità per donne per avviare un percorso di autonomia e di reinserimento sociale.

In questo senso, l'inserimento nella comunità mamma-bambino rientra nei percorsi di prevenzione della trascuratezza, della negligenza e del maltrattamento, e di assunzione positiva del ruolo genitoriale, nelle direzioni dell'«autonomizzazione, autorealizzazione e di auto-appropriazione» (Demetrio, in Quaglino *et al.*, 2005, p. 81); ovvero, percorsi, quelli appena citati, di formazione della genitorialità e autonomia nella vita personale e familiare con il bambino. L'inserimento nella comunità mamma-bambino, infatti, rientra nei processi di trasformazione e cambiamento personale legati allo sviluppo del ruolo genitoriale e della rappresentazione di sé: come madre e come donna. Infatti, nella vita di comunità le neo-madri hanno la possibilità di riconoscere e condividere le emozioni ambivalenti connesse con il ruolo materno e con la cura del bambino: ci sono situazioni in cui si percepiscono distanti dai bisogni del bambino e incapaci a essere responsive nei suoi confronti poiché anch'esse bisognose di cure e di supporto, non solo nella relazione con il figlio ma, in generale, nella vita. Ce ne sono altre, invece, che si sentono sopraffatte dal ruolo genitoriale e che reagiscono a questa situazione con comportamenti di immobilismo o, anche, di fuga reale o immaginaria, o di allontanamenti e avvicinamenti al figlio.

In entrambi questi casi, la funzione di sostituto genitoriale degli operatori o anche la delega diretta da parte delle madri permette ai bambini di ricevere le cure sufficientemente buone per il loro sviluppo e alla madre di partecipare all'accudimento. Gli operatori della comunità creano lo spazio sociale e mentale per poter parlare dell'ambivalenza rispetto al ruolo materno in modo da essere sempre vigili rispetto al tema dei bisogni del bambino e della responsabilità. È bene, inoltre, tenere presente che nelle comunità mamma – bambino si intreccia la dimensione del sostegno e della verifica delle funzioni parentali, all'interno del progetto partecipato di accoglienza citato sopra nell'accoglienza in comunità della madre e del bambino. Questo, naturalmente, richiede di attivare una verifica costante sulla reale possibilità di proseguire il percorso genitoriale e di raggiungere un'autonomia nell'accudimento del bambino. Nel caso affermativo, la relazione di cura condivisa del bambino con gli operatori può trasformarsi anche in uno spazio di riparazione della storia traumatica o traumatizzante, proprio attraverso le *routines* quotidiane di risposte dei bisogni primari del figlio che diventano indirettamente, grazie al sostegno educativo, una risposta ai propri bisogni di cura.

La focalizzazione sul ruolo genitoriale atteso in termini di responsabilità genitoriale è una finalità della tutela del bambino delle comunità mamma-bambino e viene proposto come un compito educativo nel futuro quando eserciterà il ruolo materno in autonomia. In questo senso gli educatori e gli operatori hanno un ruolo di prevenzione e di riparazione proprio in relazione alla possibilità di offrire un contesto protettivo e di cura che sostenga la mamma in una prospettiva di *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976) del ruolo di madre nella relazione con il bambino. Un modo, questo, dunque, per «curare chi cura perché possa curare, interrompendo la carenza intergenerazionale del *breakdown* genitoriale» (Bastianoni, 2022, p. 121).

### Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M., Candelori C., Pola, Tambelli R. (1996): *Maternità e gravidanza. Studio delle rappresentazioni materne*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bandura A. (2000): *Auto-efficacia, Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson, 2000.
- Bastianoni P. (2007): *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (2011): *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*. Milano: Unicopli.
- Bastianoni P. (2012): La cura del bambino in casa. È possibile curare senza allontanare? Il sostegno alla genitorialità fragile: il progetto di affiancamento. *Minori giustizia*, n. 1, pp. 212-219.
- Bertin G.M. (2004): *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertotti T. (2013): *Bambini e famiglie in difficoltà. Teorie e metodi di intervento per assistenti sociali*. Roma: Carocci.
- Bove C., Mussi, A. (2020): Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti. *La Famiglia*, 54(264), pp. 97-110.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Catarsi E. (2011): Diventare genitori. Educazione familiare e corsi di preparazione alla nascita. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n.1, pp. 5-14.
- Corsi M., Stramaglia M. (2013): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Quaglino G., Reynaudo M., Del Commuto A. (2005): *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. Roma: ISFOL.
- Di Blasio P. (a cura di) (2005): *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*. Milano: Unicopli.
- Gigli A. (2017): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Grotevant H.D., Henney S., Ayers-Lopez S., McRoy R. (2007): Evolution and Resolution: Birthmothers' Experience of Grief and Loss at Different Levels of Adoption Openness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24(6), pp. 875-889.



- Knoll B. (2022): Il diritto al parto in anonimato. *Milan Law Review*, 3(1), pp. 94-115.
- Krahn L., Sullivan R. (2015): Grief & Loss Resolution among Birth Mothers in Open Adoption. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 32(1-2), pp. 27-48.
- Milani P., Ius. M., Serbati S. (2013): Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo. *Studium Educationis*, n. 3, pp. 72-80.
- Musi E. (2007): *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
- Pedrocco Biancardi M.T. (2013): *Curare senza allontanare: Esperienze di home visiting per il sostegno educativo alla famiglia*. Milano: Franco Angeli.
- Rigliano P. (2023): *Il valore di Sé. Autostima e sofferenza mentale*. Milano: Mimesis.
- Rogers C. (1970): *La terapia centrata sul cliente*. Trad. it. Firenze: Giunti, 2013.
- Scabini E. (1995): *Psicologia sociale della famiglia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Silva C. (2008): Memorie autobiografiche di madri immigrate. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), pp. 92-100.
- Stern D.N, Bruschweiler-Stern N. (1999): *Nascita di una madre*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2018.
- Terlizzi T. (2008): Memorie della nascita. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 120-126.
- Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976): The Role of Tutoring in Problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, n. 17, pp. 89-100.

### *Riferimenti normativi*

- Convenzione dell'Aja (1993), ratificata con L. 31 dicembre 1998, n. 476 – Presidenza del Consiglio dei Ministri Dipartimento per gli Affari Sociali – *Circolare 30 ottobre 2000, n. DAS/715/UC/710 Convenzione dell'Aja sulla protezione dei minori e la cooperazione in materia di adozione internazionale, ratificata in Italia con legge 31 dicembre 1998, n. 476 (31-10-2000 GU Serie Generale n. 255)*.
- Decreto del Presidente della Repubblica – 3 Novembre 2000 n. 396, *Regolamento per la revisione e la semplificazione dell'ordinamento dello stato civile, a norma dell'Articolo 2, Comma 12, della Legge 15 maggio 1997, n. 127 (dichiarazione di nascita)*.
- Legge 4 maggio 1983, n. 184 – *Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori*.
- Legge 27 maggio 1991, n. 176 – *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989 (GU Serie Generale n.135 del 11-06-1991 - Suppl. Ordinario n. 35)*.
- Legge 28 marzo 2001 n. 149 – *Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante "Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori"*.
- ONU (1989): *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 20 novembre 1989, New York.



## **Identità in evoluzione. Dinamiche familiari tra madri migranti e figlie, fra mantenimento delle tradizioni e fattori di cambiamento**

*Tiziana Chiappelli*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Questo articolo affronta alcune dinamiche relazionali tra ragazze con *background* migratorio e le loro madri, focalizzandosi in particolare sul punto di vista delle figlie. Attraverso un'analisi delle relazioni intergenerazionali vengono esaminate sfide e opportunità del tentativo di bilanciare aspettative delle culture di provenienza e aspirazioni personali delle giovani. Da *focus group* e interviste emergono difficoltà legate a fattori culturali e conflitti generazionali, ma anche la consapevolezza dell'importanza della genitorialità responsiva per un dialogo aperto e una crescita reciproca. Il contributo delle figlie è centrale, poiché offre una prospettiva unica sulla negoziazione dell'identità culturale e sui processi di inserimento socio-culturale delle famiglie.

**Parole chiave:** madri e figlie in contesti migratori, relazioni intergenerazionali, genitorialità responsiva, conflitti interculturali, genere e intersezionalità.

### **Abstract**

The article addresses some relational dynamics between girls with a migration background and their mothers, focusing on daughters' point of view. Through an analysis of intergenerational relations, the challenges and opportunities of trying to balance the expectations of the cultures of origin and the personal aspirations of the young girls are examined. Focus groups and interviews reveal difficulties related to cultural factors and generational conflicts, but also an awareness of the importance of responsive parenting for open dialogue and mutual growth. Daughters' contribution is central, as it offers a unique perspective on the negotiation of cultural identity and the socio-cultural integration processes of families.

**Keywords:** mothers and daughters in migratory contexts, intergenerational relations, responsive parenting, intercultural conflicts, gender and intersectionality.

---

<sup>1</sup> Docente a contratto di Strategie e Politiche educative per l'infanzia presso il Dipartimento DISPOC dell'Università degli Studi di Siena e Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

### 1. *Relazioni e dinamiche tra madri migranti e figlie, fra tradizione e cambiamento*

Nelle famiglie con *background* migratorio, il rapporto tra madri e figlie è un argomento di grande rilevanza, poiché riflette la complessità delle dinamiche familiari influenzate sia dalla cultura d'origine che dal contesto – migratorio per i genitori, ma di appartenenza per le giovani (Ambrosini 2020; Iavarone, Marone, Sabatano, 2015; Silva, Silva De Olivera, 2020). Come osservato da Zanfrini, le nuove generazioni con *background* migratorio «sperimentano, in forma anticipata e intensa, le trasformazioni indotte dalla globalizzazione» (2018, p. 86), vivendo una realtà in cui la comunicazione in lingue diverse, l'esposizione a contesti internazionalizzati e la familiarità con ambienti cosmopoliti sono parte integrante della quotidianità (Colombo, Domaneschi, Marchetti, 2015; Moro, 2005). Le ragazze si trovano pertanto a dover trovare un equilibrio tra le aspettative delle comunità di origine dei propri genitori e gli stili di vita, le aspirazioni e gli orizzonti di scelta della società in cui sono nate e/o cresciute (Parreñas, 2005; Riccio, 2016).

I rapporti intergenerazionali sono influenzati da una serie stratificata di fattori culturali e sociali che si intrecciano nel processo di interazione e adattamento al contesto italiano, esso stesso in continua trasformazione (Caneva, Pozzi, 2014; Elia, 2015). Proprio per questi aspetti ricchi di sfaccettature, le relazioni tra madri migranti e figlie rappresentano un terreno complesso e affascinante da esplorare, ad esempio quando le madri si pongono come nodo cardine per la conservazione e trasmissione delle tradizioni e dei valori a figlie socializzate in un ambiente significativamente diverso da quello del Paese di origine (Cattaneo, dal Verme, 2005; Crespi, Crescenti, 2020). Il ruolo cruciale della conservazione dell'identità culturale viene svolto dalle madri principalmente attraverso pratiche quotidiane, come la cucina tradizionale, l'uso della lingua di origine, le celebrazioni culturali e altri elementi che caratterizzano la vita di ogni giorno: tutta una serie di comportamenti e occasioni di interazione tramite cui vengono trasmessi a figli e figlie valori e credenze, in continuità con le radici della propria famiglia.

Tuttavia, sarebbe riduttivo e fuorviante inquadrare il ruolo delle donne migranti solo all'interno di una visione familiare di tipo più tradizionale, con compiti di mera trasmissione culturale. Al contrario, come la ricerca ha dimostrato, le donne stesse sono spesso primomigranti – ovvero, coloro che per prime partono – e *breadwinners*, poiché sostengono economicamente la famiglia, e in virtù di questi ruoli rappresentano un fattore dinamico e di cambiamento (Cambi, Ulivieri, Campani, 2003;

Hondagneu-Sotelo, 2001; Molinas, 2024; Tognetti Bordogna, 2012). Pur esponendole a vari rischi – non ultimi quelli del forte sfruttamento lavorativo e della segregazione lavorativa nell’ambito domestico e della cura (Campani, Chiappelli, 2014; De Rosa, 2018) – questa condizione le pone in una diversa posizione di forza e di influenza nel contesto familiare e nella comunità, presentandole come modelli di resilienza e adattabilità (Chee, 2020), ma anche di *agency* personale (Andall, 2000; Zontini, 2010). Il contributo economico e l’impegno nella comunità possono infatti sfidare e modificare le dinamiche di genere tradizionali, creando nuovi percorsi di *empowerment* per sé stesse e per le loro figlie, ponendo peraltro ancor più in risalto, parafrasando il titolo di un libro di Chiara Saraceno (2016), il tema dei diritti delle donne in una epoca di forti migrazioni (Colombo, Domaneschi, 2011; Pessar, Mahler, 2003).

Attraverso l’analisi di una serie di interviste in profondità e di *focus group* con madri migranti e ragazze con *background* migratorio, esploreremo alcune sfide e opportunità che queste relazioni intergenerazionali presentano e che richiedono un approccio complesso, attento alla dimensione di genere ma anche a una molteplicità di ulteriori fattori, come la prospettiva intersezionale ci ha insegnato (Anthias, 2013; Choo, Ferree, 2010; Yuval-Davis, 2006).

## 2. Nota metodologica sulla ricerca sul campo

I risultati dell’indagine esposti in questo articolo sono frutto di un approccio critico-comunicativo non standard (*mixed methodology*), ispirato ai principi della co-costruzione della conoscenza (Flecha, Soler 2014; Sordé-Martí *et al.* 2023). Questo metodo ha permesso una definizione progressiva delle domande di ricerca grazie all’integrazione tra approfondimento teorico, raccolta di dati quantitativi e momenti di dialogo/scambio in modalità partecipativa. Come sostenuto da Habermas (1983, Eng. Tr. 1984) e Flecha (2000), un approccio dialogico permette di superare la tradizionale separazione tra ricercatori e partecipanti, incoraggiando una partecipazione attiva e inclusiva nella costruzione del sapere.

Particolare attenzione è stata dedicata alla fase di preparazione del campo d’indagine, volta a stabilire una connessione autentica con le madri e le giovani con *background* migratorio. Questo percorso ha portato alla formazione di gruppi di confronto e alla selezione di interlocutori di varia origine geografica e residenti in varie regioni italiane, coinvolgendo un’ampia varietà di voci e prospettive culturali attraverso un procedi-

mento a palla di neve. I partecipanti hanno avuto un ruolo chiave nel definire i temi emersi attraverso il dialogo e l'analisi di dati e casi concreti, favorendo una strutturazione condivisa delle tracce per le interviste e dei protocolli di discussione, come teorizzato da Freire (1968, Eng. Tr. 1970).

La fase sul campo si è svolta attraverso interviste e *focus group* con madri e giovani di diverse provenienze, lingue, religioni e affiliazioni culturali, alcune delle quali coinvolte in iniziative di cittadinanza attiva. Ai fini della stesura del presente articolo, sono state prese in esame 40 interviste in profondità con approccio dialogico-comunicativo, di cui 20 a madri e 20 a figlie, e sei *focus group*, rispettivamente tre con madri e tre con figlie, per un totale di 42 partecipanti. Tale pluralità generazionale e culturale ha arricchito la discussione e l'approfondimento dei temi di indagine.

La ricerca si è avvalsa inoltre di un *background* di esperienze e azioni partecipative sviluppate in Progetti locali e internazionali, tra cui i recenti REFUGE-ED. *Effective practices in education, mental health and psychosocial support for the integration of refugee children* (2020-2023), e REVERS-ED. *Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them* (2024-2027), entrambi finanziati dal Programma Horizon dell'Unione Europea e l'Erasmus+ SHAR-ED. *Sharing Best Practices For Inclusive Education* (2023-2026)<sup>2</sup>, che hanno contribuito a identificare le aree tematiche e le domande chiave esplorate nei *focus group* e nelle interviste, attraverso revisioni sistematiche della letteratura scientifica su migrazioni, nuove generazioni e processi di inclusione socio-educativa, anche in ottica di genere.

### 3. *Le sfide del conflitto generazionale e interculturale*

Le dinamiche relazionali tra madri immigrate e figlie cresciute in Italia evidenziano come la dimensione di genere sia fondamentale nelle esperienze delle giovani (Chiappelli, Bernacchi, 2020 e 2024; Lopez, 2015;

---

<sup>2</sup> Per approfondimenti sia metodologici che relativi alle *literary reviews*, si vedano i report e i materiali presenti nei siti: <https://revers-ed.eu>; <https://www.refuge-ed.eu>; <https://bkp.refuge-ed.eu> [data di ultima consultazione: 23.09.24]. *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura dell'Autrice, N.d.R.*

Piperno, 2014). Le testimonianze raccolte mostrano come il rapporto tra madri e figlie possa essere segnato da conflitti generazionali accentuati dal fenomeno dell'«acculturazione dissonante» (Portes, Rumbaut, 2006, *passim*, tr. mia), ovvero quando le figlie acquisiscono più rapidamente delle madri le competenze sociali proprie della società italiana, generando tensioni su vari aspetti della vita quotidiana come la gestione del tempo libero, le scelte affettive, le pratiche religiose.

Mentre le madri cercano di proteggere le figlie dalle influenze della nuova società, percepite come potenzialmente in contrasto con i valori culturali di origine, le giovani ambiscono a un equilibrio tra il rispetto delle tradizioni e l'adesione al contesto locale. Le madri, pur volendo che le figlie si integrino con successo nella società italiana, possono temere che si allontanino troppo dalle radici culturali del Paese d'origine. Questo timore si traduce spesso in restrizioni più rigide per le ragazze rispetto ai ragazzi, specialmente riguardo alla partecipazione a attività sociali e culturali. Le figlie devono bilanciare due mondi: quello della famiglia d'origine e quello della società italiana, un compito che può esercitare una pressione significativa su di loro:

credo sia facile parlare con loro ma ci sono argomenti e concetti che preferisco non affrontare e non per paura del conflitto. Per il rispetto che ho per loro e per evitare... so che non possiamo arrivare a un punto comune e quindi preferisco non affrontare certi argomenti. Come, per esempio, evito di dire loro che sto fuori fino a tardi e se ci devo stare dico che sono con mio fratello. Non combino niente di strano, ma se a loro non va bene o si preoccupano è meglio non dirglielo (J., figlia, origine filippina).

Le testimonianze rivelano che le ragazze cercano frequentemente di negoziare queste restrizioni attraverso strategie creative e compromessi, dimostrando una notevole capacità di mediazione:

una cosa che ha aiutato molto me: essere stata modello di equilibrio tra la mentalità dei miei genitori e quella di amici vari. Esempio dell'uscita la sera: loro stanno fuori fino alle due di notte, io magari fino alle ventidue, ventitré. Oppure loro mi chiedono quattro uscite al mese, io ne faccio la metà, cerco di integrare le due cose perché, se tu volessi vivere in modo completamente diverso dalle abitudini e dall'immaginario dei tuoi genitori, entreresti in conflitto. Non è merito nostro avere una certa mentalità. È vero, ma devo anche considerare come la pensano i miei genitori. Non mi metto a discutere se so che mia madre su certe questioni non si muove, non avrebbe senso. Bisogna valutare le situazioni (I., figlia, origine eritrea).

Le madri, dal canto loro, si trovano a dover adattare il proprio approccio genitoriale in un contesto molto diverso da quello in cui sono cresciute, cercando di trovare un equilibrio tra protezione e adattamento:

all'inizio mi arrabbiavo e basta. Quando era piccina, mi dispiaceva se capivo che a scuola non era tenuta in considerazione dai compagni, e in alcuni casi ho parlato con le maestre che però non avevano visto niente. Però frequentavamo molto la famiglia dei miei cugini e altri amici nostri [peruviani] e non eravamo mai soli. Invece poi crescendo, si è trovata gli amici, le amiche della classe e voleva uscire con loro, fare come loro. Non vedeva più gli amici di prima, non parlava più la lingua... E io non sapevo se dirle: guarda che poi non sei come loro, non hai le stesse possibilità, o sperare che non sarebbe successo niente di male (K., madre, peruviana).

Le ragazze si trovano a dover bilanciare i valori tradizionali trasmesse dai genitori con le norme sociali italiane in un continuo esercizio di equilibrio che si riflette nella costante necessità di adattarsi per rispetto verso la propria famiglia o per evitare scontri: «mi sembrava come se dovessi cambiare vestito ogni volta che entravo o uscivo di casa, un vestito mentale, non fisico... una ginnastica continua» (S., figlia, origine albanese). Queste giovani cercano di conciliare le differenze attraverso atteggiamenti di adattamento e comprensione, consapevoli delle difficoltà legate al rischio di essere fraintese e di non sentirsi pienamente integrate né in Italia, né nella comunità d'origine o nel Paese dei genitori, sperimentando forme di divisione identitaria e un senso di isolamento:

insomma, è come se ogni volta dovessi capire la nonna che ancora sta là e mi guarda con gli occhi di là, la mamma sta qua e sa come giudica la comunità, e a me tocca scusare tutti, anche gli amici che mi criticano perché sono troppo “brava ragazza” – che insomma cerco sempre di trovare un accordo tra quello che voglio fare io e quello che mi chiede la famiglia. Però mi pare che a me nessuno mi capisca davvero. Sono sempre tra due fuochi. La mamma a volte mi capisce ma tante volte no (M., figlia, origine marocchina).

Interviste e *focus group* confermano che i contrasti con la famiglia di origine riguardo agli stili di vita e ai comportamenti quotidiani tendono a essere più forti quanto più grande è la distanza tra la cultura e le abitudini della famiglia di origine e i “modelli occidentali”. A questo proposito, come già evidenziato da Benhabib (2002, trad. it. 2005), è importante ricordare che non esiste un'unica cultura occidentale, o italiana né tantomeno un'unica cultura del Paese di origine e che, quando



si fa riferimento ai fattori culturali necessariamente si stanno operando generalizzazioni e astrazioni. Tuttavia, in linea generale, si può affermare che quanto più sono marcate le differenze nelle abitudini e negli stili di vita tra determinati contesti, tanto maggiore è la probabilità che sorgano conflitti (Bourdieu, Eng. Tr. in Karabel, Halsey, Eds., 1977; Portes, Rumbaut, 2001). Le madri dimostrano in alcuni casi di capire la situazione dicotomica vissuta dalle figlie, ma spesso ammettono di non sapere come affrontare le questioni che sorgono: «vuole fare come le altre, uscire, forse ha anche il ragazzo. Ma da noi non si fa così...Io provo a parlarle ma non mi dice molto» (C., madre, marocchina).

Tale differenza di prospettive può portare a conflitti e incomprensioni, ma anche a momenti di profondo dialogo e crescita reciproca. Come elementi significativi per un confronto più aperto, le figlie hanno indicato l'educazione e «il livello di apertura mentale» (L., figlia, origine egiziana) dei genitori, in particolare per costruire forme di «complicità» e momenti di scambio e confidenza (Bove, Mussi, 2020):

mia madre ha studiato, e non è una stupida. Lo vedo che è in difficoltà quando cerco di spiegarle perché voglio fare certe cose, però almeno mi ascolta. Avrei voluto che qualcuno ci aiutasse, che so, la scuola, gli insegnanti. Io e le mie amiche ci siamo trovate sole ad affrontare questi problemi con i genitori, ma se qualcuno avesse parlato un po' con la mia mamma, penso che avrebbe capito (T., figlia, origine egiziana).

In alcuni casi, le madri sono analfabete o non hanno mai partecipato ad attività culturali, ad esempio, come riportano alcune interviste, «non hanno mai visto un film al cinema», rafforzando il divario generazionale. Le ragazze intervistate spiegano come le loro famiglie interpretino il ruolo genitoriale principalmente come una forma di protezione da pericoli esterni e cerchino di attuare questa tutela soprattutto proibendo di frequentare determinati ambienti e situazioni ritenuti potenzialmente pericolosi, come uscire la sera, partecipare a gite scolastiche, o prendere parte ad attività culturali e sportive, attività consuete per gli altri coetanei. I genitori ritengono che la partecipazione a queste attività possa compromettere l'educazione dei figli, mentre le giovani vivono queste restrizioni come fonte di frustrazione, non comprendendo il motivo della loro esclusione: «A volte i genitori possono fare scelte come atto di protezione, ma queste possono diventare ostacoli allo sviluppo sociale e professionale delle persone». (P., figlia, origine marocchina)

Dalle interviste e *focus group* però emerge anche come le famiglie migranti siano consapevoli dei cambiamenti sociali rispetto alle famiglie

italiane che, secondo loro, tendono ad avere una visione meno sensibile alle trasformazioni in atto per tutti e tutte, indipendentemente dal *background* migratorio:

siamo in un mondo un po' pazzo, tutto cambia sempre, non fai in tempo ad adattarti che già sei indietro. Io, non so nemmeno cosa è la musica di mia figlia. A volte mi sento proprio come una che non sa più niente. Però vedo le altre madri, quelle italiane, che sono tranquille. Forse per loro è diverso, non hanno una cultura di casa diversa [*da quella di fuori*, N.d.A.], ma penso che non si accorgono che i loro figli parlano di cose che loro non sanno nemmeno che esistono (S., madre, pakistana).

#### *4. Opportunità di crescita: il dialogo e l'ascolto reciproco come basi per una maternità responsiva*

Nonostante le differenze, molte ragazze con *background* migratorio e le loro madri riescono a trovare un terreno comune attraverso il dialogo e la comprensione reciproca. Ad esempio, alcune famiglie adottano un approccio che combina il rispetto delle tradizioni con l'apertura alle nuove esperienze e opportunità, creando una dinamica familiare più inclusiva e armoniosa. Il rapporto tra madri immigrate e figlie cresciute in Italia emerso dalla ricerca non è sempre o necessariamente conflittuale. In molti casi, emerge un profondo rispetto e ammirazione da parte delle figlie verso le madri, viste come modelli di forza, di impegno e di sacrificio. Le madri sono apprezzate per la capacità di adattarsi a un nuovo Paese e la disponibilità a svolgere lavori che non rispecchiano la loro formazione o le loro qualifiche per il bene della famiglia. Tuttavia, questo modello di "sacrificio" viene anche percepito come limitante dalle figlie, che aspirano a una maggiore indipendenza e realizzazione personale, e in alcuni casi è motivo di vergogna rispetto ai propri coetanei:

a scuola la maestra ci chiese cosa facevano i nostri genitori, e chi aveva un negozio, chi era avvocato, ecc. Io avevo la mia mamma che tutto il giorno correva qua e là a pulire le case degli italiani. Mi sono vergognata. E mi sono vergognata che mi sono vergognata della mia mamma, che faceva tutto per noi (Y., figlia, origine ecuadoriana).

Nelle testimonianze raccolte è stato spesso sottolineato l'aspetto «di ingiustizia» (G., figlia, origine maliana) che molte madri hanno subito, dovendo accettare lavori che non corrispondono alla loro istruzione, alimentando

nelle figlie un forte desiderio di riscatto e di miglioramento delle proprie condizioni. Molte ragazze riconoscono i sacrifici delle loro madri e aspirano a non ripetere gli stessi percorsi di rinuncia, cercando di affermarsi professionalmente e di ottenere un equilibrio tra vita personale e lavoro.

La mia mamma, prima di fare le pulizie, era da un signore anziano. Ha detto che gli voleva bene ma era stanchissima sempre. Poi ha iniziato ad andare a ore nelle case e mi ha fatto venire. Io non sapevo nemmeno quasi dove ero...Ma sapevo che non volevo fare quello da grande. No no! (T, figlia, origine filippina).

Il lavoro domestico e di cura, prevalente tra le madri immigrate, è descritto dalle figlie come una forma di sfruttamento delle competenze delle donne migranti, molte delle quali sono sovra-qualificate per i ruoli che svolgono<sup>3</sup>. «Ma come? Vieni in Italia per pulire un vecchio? E i tuoi studi?» (T., figlia, origine ucraina). Per contro, le madri spiegano alle figlie che l'adattamento a situazioni di lavoro al ribasso è per offrire loro maggiori possibilità: «se ho fatto quello, se faccio questo, è perché non voglio che lo faccia mia figlia che deve studiare e fare un lavoro diverso. Per questo le dico: te devi studiare e basta. Io ho dovuto, avevo anche un negozio ma col covid ho chiuso e ora faccio questo. Ma mia figlia non deve» (G., madre, bengalese).

Le aspettative delle madri, pur sollecitando al miglioramento sociale ed economico, talvolta mettono sotto pressione le ragazze stesse, che si sentono in dovere di non fallire:

loro si sono sacrificati tanto, la mia mamma ha iniziato a lavorare che era ancora poco più che bambina...E lavora tutto il giorno per noi figlie. Io devo andare bene a scuola, mi chiede "solo" quello, però a volte non riesco e vorrei anche uscire, divertirmi come tutti. E a scuola non sono così brava. Sto male quando prendo un brutto voto. Sto male al pensiero di dirglielo (H., figlia, origine somala ed eritrea).

---

<sup>3</sup> Questo fenomeno, noto come *brain-waste*, contribuisce a una frustrazione diffusa tra le donne migranti e rappresenta una perdita per la società che non riesce a sfruttare appieno le loro capacità e qualifiche (Elo *et al.*, 2020). Non sono rari problemi di salute, depressione e *burn-out*, legati alle dure condizioni di questo ambito lavorativo; fenomeno, questo, noto come «sindrome italiana» (Vianello, 2014, *passim*), caratterizzato da lunghe ore di lavoro, separazione dalla propria famiglia, isolamento sociale, mancato adattamento al contesto culturale, povertà economica, paura dell'espulsione. La letteratura sottolinea come l'uso di lavoratrici domestiche a tempo pieno per la cura degli anziani sia l'elemento centrale di quello che è stato definito «*welfare invisibile*» (Bocagni, 2016, *passim*), basato su accordi informali, femminilizzato ed etnicizzato (*Ibidem*).

### 5. *Un tema scottante: la scelta del partner*

Le testimonianze di ragazze di origine subsahariana hanno messo in luce come la questione della scelta del partner possa variare significativamente a seconda delle regioni di provenienza della famiglia e delle influenze religiose e culturali. In alcune aree, la scelta del partner è fortemente influenzata dai genitori come risultato di una particolare interpretazione dell'Islam combinata a tradizioni locali, in altre no. Tenendo presente come sia importante evitare generalizzazioni che alimentano pregiudizi e incomprensioni, e facendo le necessarie distinzioni rispetto al grave problema dei matrimoni forzati, alcune ragazze hanno dimostrato di apprezzare le indicazioni dei genitori, in particolare della madre, che le hanno guidate nella scelta del fidanzato.

La mia mamma ha capito. Non mi ha forzata. Ha semplicemente selezionato delle famiglie e dei giovani che potessero essere bravi. E hanno combinato di presentarmeli. Io da sola non avrei mai incontrato il mio attuale fidanzato. Non è facile incontrare la persona giusta e mia madre ha esperienza. Ha aiutato anche altre ragazze (A., figlia, nigeriana).

Il tema dei matrimoni con partner italiani (o altre nazionalità) è anch'esso complesso. In alcuni casi, le famiglie immigrate vedono negativamente il fatto che i figli sposino persone non appartenenti alla stessa origine culturale, temendo che possa portare a una perdita dei valori tradizionali.

Mia figlia ha iniziato a frequentare un ragazzo che non è della nostra comunità. Non parla la nostra lingua, penso sia italiano, so che è bianco. Sono dispiaciuta, non è religioso, non sappiamo niente della sua famiglia. Ho parlato a G. (*la figlia*, N.d.A.) ma ha detto che ora è grande e qui si fa così. Io vorrei almeno incontrarlo. E capire mia figlia, ho paura per lei (N., madre, congolese).

Le discussioni nei *focus group* hanno evidenziato la necessità di un confronto interculturale sui modelli di genere tra madri e figlie, rilevando come anche nelle società occidentali le aspettative culturali influenzino e limitino la vita delle donne.

Mia figlia mi critica perché secondo lei sono troppo passiva, che mi va bene tutto. Non è vero. Sono venuta qua, ho lottato, fatico ogni giorno perché ci sono troppe cose che non capisco. Parlo male italiano, faccio ancora fatica. Però vedo che le donne qua devono correre tutto il tempo, lavoro, famiglia, orari, e non mi sembrano tanto più libere a dire il vero. Fanno solo lavori un po' meglio, hanno la famiglia vicina... Ecco (L., madre, Albanese).

Le ragazze evidenziano come i modelli di genere occidentali, presentati come emancipatori, possano risultare oppressivi: «bella la libertà delle donne occidentali! Tutte uguali, devono avere i capelli fotocopia, seguire la moda noiosa. Io porto il velo, e allora? Mi sento più libera di quelle che devono sempre adeguarsi» (A., figlia, origine somala). Per favorire un dialogo più inclusivo e critico sarebbe pertanto importante promuovere una comprensione più approfondita delle realtà culturali e dei ruoli di genere sia nelle società di origine che in quelle occidentali.

## 6. Conclusioni

Il rapporto tra ragazze con *background* migratorio e madri è complesso e ricco di sfumature. Se da una parte ci sono sfide significative da affrontare, dall'altra si presentano grandi opportunità di crescita e di arricchimento reciproco. Continuare a esplorare queste dimensioni familiari è essenziale per comprendere meglio le esperienze delle famiglie migranti e per promuovere l'inclusione nella società, il benessere e il rispetto reciproco.

Dalle interviste e *focus group* si è evidenziato come il rapporto tra madri e figlie sia influenzato da diversi fattori, tra cui le aspettative culturali, le differenze generazionali, i modelli di genere e il contesto sociale in cui le figlie sono cresciute. Le madri migranti svolgono un ruolo cruciale come custodi delle tradizioni, ma allo stesso tempo sono anche agenti di cambiamento, capaci di adattarsi a un nuovo contesto e di influenzare positivamente la crescita e lo sviluppo delle loro figlie.

L'approccio interculturale ai modelli di genere appare come un supporto necessario al dialogo madri-figlie, mostrando come anche nelle società occidentali esistano limitazioni e aspettative che influenzano la vita delle donne. Le esperienze riportate dalle ragazze con *background* migratorio offrono inoltre una prospettiva unica sulle strategie di negoziazione dell'identità culturale e sui processi di inserimento socio-culturale, evidenziando la necessità di promuovere un dialogo aperto e inclusivo che riconosca le sfide e valorizzi le diversità.

Per concludere, appare chiaro come una prospettiva educativa consapevole che adotti un approccio intersezionale, sostenga la mediazione interculturale e promuova il rispetto reciproco sia, dunque, fondamentale per favorire una reale comprensione tra le diverse generazioni e culture, tra madri e figlie.

*Riferimenti bibliografici*

- Ambrosini M. (2020): *L'integrazione dei migranti in Italia: modelli e processi in trasformazione*. Bologna: il Mulino.
- Andall J. (2000): *Gender, Migration and Domestic Service: The Politics of Black Women in Italy*. Aldershot (UK): Ashgate.
- Anthias F. (2013): Hierarchies of Social Location, Class and Intersectionality: Towards a Translocational Frame. *International Sociology*, 28(1), pp. 121-138.
- Benhabib S. (2002): *La rivendicazione dell'identità culturale. Uguaglianza e diversità nell'era globale*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2005.
- Boccagni P. (2016): *Irregular Migration and Invisible Welfare*. London: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu P. (1977): *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. Eng. Tr. in J. Karabel, A. H. Halsey (Eds.): *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press, pp. 487-511.
- Bove C., Mantovani S. (2015): Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10(1), pp. 9-31.
- Bove C., Mussi A. (2020): Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti. *La Famiglia*, 54(264), pp. 97-110.
- Cambi F., Ulivieri S., Campani G. (a cura di) (2003): *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Campani G., Chiappelli T. (2014): *Migrant Women and Gender Gap in Southern Europe: The Italian Case*. In F. Anthias, M. Pajnik (Eds.): *Contesting Integration, Engendering Migration: Theory and Practice*, London: Palgrave MacMillan, pp. 97-115.
- Caneva E., Pozzi S. (2014): The Transmission of Language and Religion in Immigrant Families: A Comparison between Mother and Children. *International Review of Sociology*, 24(3), pp. 436-449.
- Cattaneo M. L., Dal Verme S. (2005): *Donne e madri nella migrazione: prospettive transculturali e di genere*. Milano: Unicopli.
- Chee L. (2020): "Supermaids": Hyper-resilient Subjects in Neoliberal Migration Governance. *International Political Sociology*, 14(4), pp. 366-381.
- Chiappelli T., Bernacchi E. (2020): *La società italiana alla prova delle nuove generazioni di origine immigrata: Sfide, ostacoli e prospettive di genere*. In I. Biemmi, E. Macinai (a cura di): *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica: Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*, Milano: FrancoAngeli, pp. 133-155.
- Chiappelli T., Bernacchi E. (2024): *Genere e generazioni: Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Choo H. Y., Ferree M. M. (2010): Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), pp. 129-149.

- Colombo E., Domaneschi L., Marchetti C. (2011): Citizenship and Multiple Belonging: Representations of Inclusion, Identification and Participation among Children of Immigrants in Italy. *Journal of Modern Italian Studies*, 16(3), pp. 334-347.
- Colombo E., Domaneschi L. (2015): *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*. Milano: FrancoAngeli.
- Crespi I., Crescenti M. (2020). Famiglie e migrazioni: Progetti e strategie. In I. Crespi, M. L. Zanier (a cura di): *Migrazioni, processi educativi e percorsi di cittadinanza: Sfide per una società inclusiva*. Milano: Mimesis, pp. 33-53.
- De Rosa E. (2018): Migrant Women Breadwinners in Italy during the Crisis: Improvement or Trap? *Journal of Gender Studies*, 28(1), pp. 1-16. <https://doi.org/10.1080/09589236.2018.1441017>; data di ultima consultazione: 01.09.24.
- Elia A. (2015): *Migrazioni e famiglie transnazionali: Nuovi modelli educativi tra prossimità e distanza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Elo M., Aman R., Täube F. (2020): Female Migrants and Brain Waste. A Conceptual Challenge with Societal Implications. *International Migration Advance Online Publication*, University of Southern Denmark's Research Portal, s.p., <https://doi.org/10.1111/imig.12783>; data di ultima consultazione: 01.09.24.
- Flecha R. (2000): *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham (MD): Rowman & Littlefield.
- Flecha R., Soler M. (2014): Communicative Methodology: Successful Actions and Dialogic Democracy. *Current Sociology*, 62(2), pp. 232-242. <https://doi.org/10.1177/001139211351514>; data di ultima consultazione: 01.09.24.
- Freire P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. Eng. Tr. New York: Herder and Herder, 1970.
- Habermas J. (1983): *The Theory of Communicative Action* (Vol. 1). Eng. Tr. Boston: Beacon Press, 1984.
- Hondagneu-Sotelo P. (2001): *Doméstica: Immigrant Workers Cleaning and Caring in the Shadows of Affluence*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Iavarone M. L., Marone F., Sabatano F. (2015): Genitorialità migrante: Un'esperienza di formazione interculturale con madri immigrate a Napoli. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(1), pp. 53-75.
- Lopez A. G. (2019): *Pedagogia delle differenze: Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Molina S. (2024): From Homemakers to Breadwinners to Community Leaders: Migrating Women, Class, and Color, by Norma Fuentes-Mayorga. *New West Indian Guide*, 98(3-4), pp. 357-358.
- Moro M. R. (2005): *Bambini di qui venuti da altrove*. Milano: FrancoAngeli.
- Parreñas R. S. (2005): *Children of Global Migration: Transnational Families and Gendered Woes*. Stanford: Stanford University Press.
- Pessar P. R., Mahler S. J. (2003): Transnational Migration: Bringing Gender In. *International Migration Review*, 37(3), pp. 812-846.
- Piperno F. (2014): *Migrazioni e legami familiari: Le reti transnazionali come risorsa per l'inclusione sociale*. Roma: Carocci.

- Portes A., Rumbaut R. G. (2001): *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press
- Portes A., Rumbaut R. G. (2006): *Immigrant America: A Portrait* (3<sup>rd</sup> ed.). Berkeley: University of California Press
- Riccio B. (2016): *Le madri migranti in Italia: Una prospettiva interculturale sui processi di inclusione educativa e sociale*. Firenze: Firenze University Press.
- Saraceno C. (2016): *Cittadinanza sociale e diritti delle donne in un'epoca di migrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Silva C., Silva De Oliveira G. (2020): *Le reti e le relazioni familiari intergenerazionali transnazionali* [Numero monografico a cura di C. Silva e G. Silva De Oliveira]. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 15(2), pp. 5-8.
- Sordé-Martí T., Ghani A. A., Almobarak B., Chiappelli T., Flecha A., Hristova M., Krasteva A., Kjellberg F., McQuillan K., Nixon E., Qasemi M., Serradell O., Aiello E., Swords L., Talal Abdulrahman H. (2023): The REFUGE-ED Dialogic Co-Creation Process: Working with and for REFUGE-ED Children and Minors. *Nature-Palgrave Communications*, 10(1), pp. 1-10, <https://www.nature.com/articles/s41599-023-01967-6>; data di ultima consultazione: 01.09.24.
- Tognetti Bordogna M. (2012): *Donne e percorsi migratori: per una sociologia delle migrazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Vianello F. A. (2014): *Genere e migrazioni: Prospettive di studio e di ricerca*. Milano: Guerini Scientifica.
- Yuval-Davis N. (2006): Belonging and the Politics of Belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), pp. 197-214.
- Zanfrini L. (2018): Cittadini di un mondo globale: Perché le seconde generazioni hanno una marcia in più. *Studi Emigrazione*, 55(209), pp. 53-90.
- Zontini E. (2010): *Transnational Families, Migration and Gender: Moroccan and Filipino Women in Bologna and Barcelona*. New York: Berghahn Books.



## **Donne detenute con figli in carcere: dalla genitorialità nell'istituzione totale alla responsabilità di servizi alternativi**

*Elisabetta Colla*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Il presente contributo vuole evidenziare la situazione attuale delle donne detenute con figli al seguito, come categoria sociale e familiare in condizioni di fragilità: si esplorano, da un lato, le strutture ed i servizi istituzionali esistenti e le criticità che essi tuttora presentano – nonostante la creazione nel tempo di spazi migliorativi – per un adeguato sviluppo della relazione madre-bambino e per una genitorialità più consapevole che assicuri una sana crescita psico-fisica dei figli; dall'altro lato, vengono presi in esame i dilemmi etici e i contesti pedagogici legati ai “bambini dietro le sbarre” ed alcune concrete possibilità formative, educative e trasformative che progetti e indagini possono aprire verso prospettive di genitorialità responsiva, coinvolgendo operatori, donne detenute e società civile, e immaginando nuovi servizi.

**Parole chiave:** detenute madri, bambini in carcere, genitorialità responsiva, strutture alternative, rischio sociale.

### **Abstract**

This contribution aims to highlight the current situation of women detained with their children, as a fragile social and family category: it explores, on the one hand, the existing institutional structures and services and the critical issues that they still display as to an adequate development of the mother-child relationship and for more conscious parenting (which ensures healthy psycho-physical growth of children); on the other hand, the article explores the ethical dilemmas and pedagogical contexts linked to “children behind bars” and examines some concrete training, educational and transformative possibilities that projects and investigations can open up towards perspectives of responsive parenting, involving operators, women in prison and civil society, and imagining new services.

**Keywords:** inmates mothers, children in prison, responsive parenting, alternative facilities, social risk.

---

<sup>1</sup> Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

## 1. *Introduzione*

Uno dei temi forse più dibattuti degli ultimi decenni, in relazione alle polivalenti espressioni della genitorialità responsiva nei contesti di rischio e fragilità sociale, è senza dubbio quello delle madri detenute che possono, se da loro espressamente richiesto e fino ad una certa età dei bambini stabilita dalla legge, tenere con sé i figli in carcere, siano esse recluse all'interno di sezioni femminili, create in istituti di detenzione a maggioranza maschile, o in strutture esclusivamente femminili.

Le donne detenute con figli piccoli, infatti, possono essere ospitate – e questo avviene ancora nella maggior parte dei casi – o in aree/sezioni specifiche, le cosiddette “sezioni nido” (previste dagli artt. 11 della L. 354/1975 e 19 del D.p.r. 230/2000), interne ad istituti penitenziari ordinari, ma separate dalle sezioni vere e proprie, oppure, in pochi casi, nei cosiddetti Istituti o centri a Custodia Attenuata (ICAM), concepiti in via sperimentale come strutture esterne al carcere ed istituiti, insieme alle Case famiglia protette, dalla L. 62/2011. La stessa normativa ha innalzato dai 3 ai 6 anni l'età dei bambini che possono rimanere in carcere con le madri.

Se in passato il portato di una cultura ad orientamento “moralista”, figlia di un'epoca poco incline alla considerazione della persona oltre il reato da essa commesso, prevedeva nel codice penale che il genitore (madre o padre) autore di reati non fosse più degno di tale ruolo, e che quindi dovesse essere immediatamente allontanato dai figli, con la sospensione o la decadenza della potestà genitoriale – e l'aggiunta di uno stigma particolare per le donne – le successive norme costituzionali (in particolare gli artt. 27, 29, 30 e 31 del testo costituzionale), rovesciando tale tendenza, riconoscono invece tra i diritti fondamentali della persona, anche detenuta, il mantenimento della genitorialità e dell'affettività, ed il legame familiare tra genitori e figli come nucleo fondante della società stessa (Fadda, 2010).

Solo trent'anni dopo, però, nel 1975, con il varo dell'Ordinamento penitenziario, che per la prima volta istituisce il trattamento rieducativo (L. 354/1975, artt. 1, 13 e 15), base della cosiddetta pedagogia penitenziaria, finalizzata al reinserimento delle persone detenute – anche mediante i rapporti con l'ambiente esterno e con il mantenimento dei legami familiari – si norma la possibilità per la madre di tenere con sé i figli entro i 3 anni. È questa, inoltre, la prima occasione in cui la detenzione femminile viene presa in considerazione da una legge, non a caso in relazione al suo ruolo di madre e non per altre specificità di genere (Fadda, 2010).

Ma l'entrata dei bambini in carcere ha rappresentato una soluzione solo parziale, com'era immaginabile: tale dicotomia "bambini dentro, bambini fuori" è divenuta oggetto, nel corso degli anni, di confronti, contrasti ed ampie riflessioni da parte della società civile, della letteratura specializzata, della pedagogia penitenziaria e sociale, nonché di campagne di sensibilizzazione condotte da noti movimenti ed associazioni di settore (fra questi: BambiniSenzaSbarre, La Società della Ragione, Sbarre di Zuccherò), generalmente contrari alla detenzione dei bambini, sia pur se per decisione delle loro madri.

Si tratta di una questione complessa che concerne un profondo dilemma pedagogico ed etico, inerente la genitorialità: è più importante che i bambini fino ai 3 o 6 anni stiano con le madri, per sviluppare quei fondamentali legami di attaccamento (Holmes, 2017; Bowlby, 1996) necessari e determinanti per una sana crescita emotiva, sociale ed affettiva – in grado di influenzare il loro sviluppo futuro – sia pure in luoghi di detenzione, spesso ben poco educativi e con caratteristiche lontane da quelle auspicabili per la sana evoluzione di un bambino; oppure è più appropriato allontanare i bambini dalle mamme affinché crescano in ambienti più idonei, possibilmente con altri membri della famiglia (nonne, zie, fratelli, sorelle, padri, ecc.) o, in specifici casi, all'interno di famiglie affidatarie o di comunità?

## 2. *Bambini dentro o fuori del carcere: dilemmi etici ed educativi*

La risposta più adeguata, proposta a gran voce dalle associazioni e recepita anche in parte dalle istituzioni, laddove non sussistano motivi giuridicamente ostativi, è una terza via, quella cioè di porre fuori dal carcere sia le mamme, sia i bambini, con dispositivi quali l'inserimento negli ICAM, soprattutto se realizzati in strutture specifiche *extra moenia*, la detenzione domiciliare speciale (misura introdotta dalla L. 40/2001, di modifica dell'Ordinamento Penitenziario, che prevede, in alcuni casi, la possibilità per le madri con bambini fino a 10 anni, di scontare la pena presso il proprio o altro domicilio per la cura e assistenza dei figli) o, per le donne prive di un'abitazione sicura, l'accoglienza madre-bambino in Case famiglia protette.

Ma non tutte le detenute madri possono accedere a tali "benefici" a causa dei cosiddetti reati ostativi (cfr. art. 4 *bis* L.354/75) o dell'alta probabilità di recidiva, così come alcune donne non vogliono per nessun motivo vedere i propri figli in carcere e preferiscono, anche a costo del

sacrificio estremo della lontananza, farli restare “in famiglia” in attesa del loro ritorno o dei domiciliari.

D'altra parte – e qui emerge quanto si vadano moltiplicando le sfaccettature del problema scendendo in profondità – non tutte le detenute madri hanno familiari (compagni, mariti, zie, nonni, ecc.) che possano accudire i loro figli durante il periodo detentivo e spesso anche i padri dei bambini sono in carcere. Si pensi, inoltre, alle donne straniere, spesso vittime di tratta e successivamente coinvolte loro malgrado nella commissione di reati ad essa collegati, prive di appoggi familiari sul territorio nazionale, da anni senza contatti con eventuali parenti nel continente di nascita, le quali sono destinate così a vivere una doppia vittimizzazione (Fadda, 2010).

Infatti, se la pena è lunga e il reato è ostativo alle misure alternative, i bambini figli delle detenute possono essere inviati in comunità, in affidamento, quand'anche in adozione. Per molte donne, la prospettiva della perdita definitiva dei figli è motivo dirimente nella decisione di tenerli “dietro le sbarre”, in luoghi tristi e privi di libertà, pur di restare insieme a loro.

Provando ad immedesimarsi nella figura materna, la scelta di tenere accanto o meno il proprio bambino durante il periodo di reclusione è davvero molto complessa, laddove si prospettano due sole possibilità per la donna, entrambe infelici: da un lato, la separazione dal proprio bambino e, dall'altro, il senso di colpa qualora decidesse di tenerlo con sé, costringendolo ad una condizione di reclusione. Ed ecco che i sentimenti dominanti diventano la paura, il senso di colpa, la solitudine, a cui spesso vanno ad aggiungersi la mancanza di punti di riferimento all'esterno e l'impossibilità di affidare i figli a terzi (Ferrara, Benacquista, De Matteis, 2022).

Gravissime possono essere, d'altro canto, le conseguenze di una crescita prolungata dei bambini all'interno del carcere, con danni spesso irreparabili: oltre a disturbi cognitivi, del linguaggio e del sonno (Agostini, Monti, Girotti, 2011), possono presentarsi, secondo alcuni studiosi, ritardi nello svezzamento, inappetenza e altri disturbi alimentari, per l'alterazione della relazione comunicativa madre-bambino (Biondi, 1995), oltre a ritardi nello sviluppo psicomotorio (Arena, 2010) legati alla scarsa stimolazione, agli spazi e ai giochi limitati (spesso i bambini in carcere riproducono l'attività di chiudere e aprire porte e serrature con le chiavi), alle scarse possibilità di movimento e di socializzazione, alla povertà comunicativa (Biondi, 1995).

Segnalati in letteratura, come elementi di interferenza per un sano sviluppo del bambino in carcere, si aggiungono altri fattori di contesto, come l'assenza (in molti casi) di figure maschili di riferimento in luoghi

prettamente femminili, la separazione da altri legami familiari, l'ambiente sostanzialmente repressivo, la scarsa autorità educativa e capacità decisionale lasciata alle madri (Malizia, 2012; Baradon et al., 2008). Spesso, inoltre, questi bambini evidenziano una perdita di contatto con il mondo esterno, da cui ricevono un numero limitato di informazioni nuove che spesso non consente loro di possedere rappresentazioni di concetti come “auto” o “animali”, oppure relative ad esperienze come uscire e far visita a un amico (Eloff, Moen, 2003).

Infine, raramente sono presenti in modo costante, a supportare la crescita di questi bambini in un ambiente inadeguato come il carcere, figure idonee come psicologi dell'età evolutiva, pediatri, puericultori, logoterapisti, cioè personale competente in merito ai bisogni fase-specifici del bambino che potrebbero giocare, con i giusti stimoli, un ruolo almeno in parte compensatorio. Gli operatori socio-pedagogici e gli agenti di polizia penitenziaria, per quanto formati ed umanamente coinvolti, non possono sopperire alle esigenze di un ambito così delicato e complesso che richiede interventi appropriati.

### *3. Dalle sezioni nido agli ICAM e alle Case famiglia protette: opportunità o nuovi limiti?*

Già prima del 2011, anno in cui è entrata in vigore la citata normativa costitutiva degli Istituti a Custodia Attenuata (ICAM), in via sperimentale, le donne potevano – come sopra accennato – tenere i propri figli nelle cosiddette sezioni “nido”, cioè specifiche aree individuate all'interno degli Istituti penitenziari “ordinari”, «solitamente [...] ambienti separati dal resto della sezione, con stanze più ampie e curate, con mura colorate e attrezzatura per la cura dei bambini (culla, fasciatoio etc.) [...] con spazi interni ed esterni per il gioco» (Associazione Antigone, 2023), dove alle donne/madri detenute era consentito restare con i propri bambini fino al compimento del terzo anno di età. Un esempio è rappresentato dalla sezione nido della Casa Circondariale Femminile di Rebibbia a Roma.

Il varo della L. 62/2011, che ha previsto, come già menzionato, l'innalzamento dai 3 ai 6 anni del limite di età stabilito per la permanenza in carcere di bambini con le loro madri, ha introdotto, come opportunità ed innovazioni positive, la possibilità che la coppia madre-bambino possa trascorrere il tempo della detenzione materna nei già citati ICAM o nelle Case famiglia protette (come alternative possibili alle sezioni nido delle carceri femminili, se consentito dalla posizione giuridica delle mamme).

Numerose le criticità sollevate in relazione agli ICAM (attualmente “attivi” quelli di Torino – Lorusso e Cutugno, di Milano – San Vittore, di Venezia – Giudecca e Lauro; l’ICAM di Cagliari non è mai entrato in funzione e, dopo anni di inutilizzo, la struttura è stata restituita al Comune), nati in via sperimentale con prospettive migliorative, ma solo in pochissimi casi – come il primo, istituito a Milano e l’ICAM di Lauro – sono stati realizzati come strutture esterne agli Istituti penitenziari, prive di sbarre e con un regime accogliente e familiare, per evitare ai bambini l’esperienza carceraria in senso stretto.

Negli altri casi, gli ICAM sono stati creati all’interno degli Istituti, con esiti piuttosto dubbi: bambini spesso impossibilitati ad uscire dalla struttura, con scarse o nulle attività previste, assenza di volontari, spazi ristretti, mamme separate dalle altre donne quindi prive di relazioni e di opportunità formative, quasi a sancire un’ulteriore segregazione in un’istituzione già chiusa.

La presenza di un certo numero di bambini negli Istituti che potevano relazionarsi e giocare fra loro e il supporto indispensabile dei volontari per portarli fuori all’esterno e realizzare delle attività ludico-ricreative in loro favore hanno alleviato per anni la condizione dei bambini detenuti con le proprie madri. Ma, il progressivo decremento dei bambini ospitati in carcere, anche in conseguenza dell’applicazione di particolari misure alternative (es. la detenzione domiciliare speciale) di cui hanno beneficiato molte donne-madri con reati non gravi, anche per le misure straordinarie prese come effetto del Covid, ha fatto sì che i pochi bambini presenti oggi in carcere crescano senza socializzare con i coetanei e privi delle medesime opportunità interattive e formative di altri bambini, specialmente nell’età compresa fra i 4 e i 6 anni.

Dunque, nonostante le buone intenzioni che hanno mosso il legislatore, focalizzando l’attenzione principale sul *child best interest* e sui bambini, incolpevoli ed innocenti, intendendo portarli “fuori” dal carcere con le loro madri, l’operazione non ha purtroppo raggiunto gli esiti sperati, sia per quanto sopra detto (gli ICAM sono stati realizzati principalmente all’interno del carcere), sia per la scarsa attenzione data negli ICAM alle proposte socio-educative offerte alle madri e ai bambini, affidate in genere al volontariato.

Un’altra soluzione proposta è stata quella delle Case famiglia protette, auspicata in molti ambiti (Mantovani, 2020) e certamente, fra le soluzioni “esterne” possibili, la più riuscita ed adeguata. Ma, attualmente esistono in Italia solo due Case famiglia protette per accogliere madri e bambini con una relativa autonomia, oltre ad alcune case per donne

vittime di violenza che iniziano ad accogliere – in modo residuale – bambini e madri con misure alternative.

A Roma è attiva la Casa di Leda (interna alla Cooperativa Cecilia Onlus), una struttura che prende il nome di Leda Colombini, da sempre impegnata con i bambini in carcere, con l'obiettivo di curarne il benessere e realizzare un intervento educativo specifico insieme a loro (dalla scolarizzazione alla sana alimentazione e alla ricostruzione di una serenità di vita), sostenendo le madri nelle funzioni genitoriali, fino ad intraprendere una seconda fase del progetto educativo che conduca all'uscita dalla casa e all'autonomia. La struttura può ospitare 6 donne in misura alternativa alla detenzione o agli arresti domiciliari con 8 figli da 0 a 10 anni.

La seconda associazione, che gestisce Case protette ed alloggi per madri in misura alternativa o ex detenute, è Ciao Onlus, con sede a Milano, che dal 2010 ha indirizzato la sua attività verso l'accoglienza di donne in misura alternativa insieme ai loro figli per consentire loro di avere uno spazio "altro" dove venga tutelato, con un accompagnamento socio-educativo mirato, il rapporto fra le madri che scontano una pena alternativa ed i loro bambini, affinché questi ultimi possano crescere e svilupparsi mantenendo un legame costante con la figura materna.

Ma i posti a disposizione in queste case – soltanto due ufficialmente convenzionate in tutta Italia – sono molto limitati e non tutte le detenute madri hanno i requisiti giuridici per accedervi. Inoltre, in alcune situazioni, le donne permangono a lungo in queste case protette, non riuscendo a trovare facilmente soluzioni abitative e lavorative favorevoli. Dunque, se, da un lato, esse rappresentano una buona opportunità, soprattutto nella fase di transito tra il dentro e il "fuori", o per alcune donne in misura alternativa con figli al seguito – e comunque solo poche fra esse possono usufruirne –, d'altra parte, non devono diventare luoghi di eccessiva "sosta", bensì creare ponti verso l'autonomia.

Come sciogliere, dunque, il nodo dei "bambini senza sbarre"? Come offrire alle madri detenute, che ne siano sprovviste, la possibilità di apprendere i contenuti e le modalità del "sapere parentale" che – nell'arco di vite marginali e molto difficili – non hanno avuto l'opportunità di acquisire, e come accompagnarle a sviluppare la cosiddetta "enciclopedia pedagogica parentale" (Becchi, Scodeggio, 2003, p. 9), cioè tutti gli strumenti necessari per una genitorialità responsiva che favorisca l'accrescersi e il formarsi alle responsabilità e capacità di cura verso sé stesse *in primis* e di pari passo verso i propri figli, non solo nei confronti della loro salute fisica, ma anche verso ogni aspetto della loro crescita psico-sociale?

Quali percorsi formativi e programmi psico-socio-educativi attuare che siano rispondenti ai bisogni delle donne detenute e dei loro figli, e come realizzare nuovi servizi possibili che possano accogliere madri e bambini (e laddove possibile anche i padri), senza venir meno, da un lato, alla giustizia penale e, dall'altro, alla necessità di assicurare ai primi anni di vita dei figli delle donne detenute un'infanzia degna di essere vissuta?

#### 4. *Progetti socio-educativi e servizi innovativi per madri e bambini*

Per cercare di rispondere a questa domanda, molti sono i nodi critici da affrontare e, oltre a sperare nel varo di nuove norme più evolute (alcune già presentate, come il Ddl Siani e il Ddl Serracchiani, poi ritirati perché emendati in modo restrittivo), sono necessari interventi, programmi e servizi socio-educativi rivolti alle donne e madri detenute ed ai loro figli che si orientino verso orizzonti di maggior apertura, flessibilità, intersezionalità, inclusione.

Numerosi gli studi che, a livello internazionale e nazionale, cercano di offrire risposte adeguate ai tanti problemi legati alla maternità e genitorialità vissute da donne e bambini nell'istituzione totale del carcere ed alle "soluzioni" analizzate, progettate e sperimentate, sia a livello di *empowerment* delle donne, sia di formazione degli operatori che lavorano in tale ambito e sia, infine, nella realizzazione o potenziamento di servizi più innovativi ed adattabili alle esigenze, transitorie o prolungate, di una genitorialità (materna, ma anche, talvolta, paterna) responsiva in situazioni "ristrette".

Molti degli studi internazionali evidenziano come le madri che transitano nel circuito penale siano particolarmente a rischio di giudizi negativi: la maternità, in certe circostanze, date le aspettative della società, può stimolare giudizi sociali su cosa sia una "buona" madre o a cosa dovrebbe assomigliare (Rutter, Barr, 2021). Per le madri detenute, l'esperienza penale e l'incontro con i servizi sociali, talvolta interagendo con altri giudizi negativi, legati al genere, all'etnia e/o all'età, può produrre strati sovrapposti di discriminazione e svantaggio che mettono in discussione la loro capacità genitoriale. Alcune ricerche sottolineano la necessità di prestare attenzione, pertanto, al particolare stigma e ai giudizi negativi cui vengono sottoposte queste madri, anche partendo dai principi "femministi" di amplificare le voci raramente ascoltate (Quinlan, Baldwin, Booth, 2022).



Le donne e le loro famiglie vengono considerate spesso come un “problema” da affrontare e raramente le istituzioni, in quanto società, assumono la propria responsabilità: gli autori ritengono invece che ci si debba interrogare su come il contatto con il sistema dei servizi possa, in alcuni casi, aggravare la stigmatizzazione delle madri “criminalizzate” e/o colpire i loro figli una volta in carcere, dove il linguaggio del *welfare* e della protezione viene facilmente sostituito da un discorso di responsabilità, giustizia, sanzione (Fitzpatrick, Williams, 2017).

Basandosi su studi e ricerche sul campo, alcuni autori (Fitzpatrick et al., 2024) hanno esplorato i percorsi di ragazze e donne detenute in carico ai servizi sociali, ad esempio in affidamento, in comunità o in case protette per bambini e dei professionisti che lavorano con loro: tali studi evidenziano come sia necessario dare un giusto tempo per far sviluppare ogni relazione, offrendo a queste donne, dalle quali emerge il desiderio di rompere i cicli di stigma intergenerazionale, l’opportunità di accedere per supporto a servizi flessibili, data la comprensibile paura che esse hanno di chiedere aiuto e di fidarsi, ed il necessario coinvolgimento dei servizi stessi.

Altre ricerche evidenziano che la stigmatizzazione del mondo esterno, rafforzata dall’ambiente carcerario e dalle posizioni tra madri e personale carcerario, incide sull’identità stessa delle donne in quanto madri che, introiettando lo stigma, si sentono “cattive madri”, subendo lo stigma come madri autrici di reati, ma anche come gruppo sociale “*outsider*” rispetto alle norme stabilite. Al contrario, in caso di supporto ed attenzione forniti dagli operatori (che talvolta risultano piuttosto indifferenti) emerge una migliore capacità delle donne di relazionarsi con i figli. Altri esiti rilevanti della ricerca: la necessità di attivare un migliore sostegno per le madri detenute e di risposte attente e partecipative da parte di operatori e istituzioni, e lo sviluppo di istituzioni non stigmatizzanti, più inclusive e compassionevoli (Morgan, Leeson, 2024).

Con forza emerge l’importanza del ruolo dei professionisti che operano in carcere: coloro che sostengono le ragazze e le donne in gravidanza e maternità nel resistere e reagire ai giudizi sociali pongono le basi per attività e programmi di *empowerment*. Dagli assistenti sociali agli agenti penitenziari e di sorveglianza agli operatori sanitari, è fondamentale che i professionisti non si limitino a catalogare gli individui in quanto “incapaci di impegnarsi”, ma riconoscano come il contatto con il sistema dei servizi e quello di giustizia possano aver perpetuato traumi del passato e intensificato la sfiducia nei confronti dell’autorità del sistema giudiziario (Fitzpatrick et al., 2024).

Altri interventi vengono proposti dalle associazioni di settore, impegnate nella salvaguardia dei diritti umani e nella tutela dei bambini dietro le sbarre: per esempio Terres des Hommes Italia, La Gabbianella e A Roma Insieme (quest'ultima nata nel 1991 su impulso di Leda Colombini ed impegnata dal 1994 nel lavoro con le donne e i bambini in carcere), per ridurre al minimo la frequentazione del carcere e luoghi analoghi da parte dei figli delle detenute, suggeriscono di favorire attività *extra moenia* rispetto al nido e alla scuola dell'infanzia, come laboratori, iniziative di svago, gioco, ecc. Per ottenere tale obiettivo, deve essere promosso e favorito l'istituto dell'affidamento diurno (affidamento ad una famiglia e/o singola persona individuata dal Comune che accolga i bambini durante il giorno, mentre la sera e in caso di malattia il bambino resta con la madre). Solo ed esclusivamente per le residue ore in cui il bambino è costretto a frequentare il carcere si chiede che tali attività siano previste anche al suo interno. Viene altresì richiesto da queste associazioni che al 3° anno di età i bambini siano obbligatoriamente fatti uscire dal carcere e/o dagli ICAM e che la madre, per evitare traumi al bambino nella separazione, sia sempre coinvolta nel percorso di uscita del figlio con un ruolo "ponte" con l'esterno e che dal 9° mese di vita i bambini presenti in carcere o ICAM siano inseriti in strutture per l'infanzia esterne al sistema penitenziario (cfr. <https://terredeshommes.it/comunicati/fuori-dal-carcere-i-bambini/>).

##### 5. Prospettive per un "altro" futuro

Di non facile soluzione, il problema delle donne-madri detenute con figli deve essere affrontato in una prospettiva di rete, mediante un modello che attivi tutte le componenti territoriali del settore, della società civile e della cittadinanza globale, per scardinare elementi di stigmatizzazione e pregiudizio ancora esistenti.

Per quanto concerne lo sviluppo di una maggiore responsabilità genitoriale da parte delle donne-madri detenute, essa sarà tanto più possibile se verrà dato il giusto spazio all'*empowerment* femminile, alla cura e all'attenzione delle questioni e specificità di genere, fuori da contesti – come il carcere – che alimentano costantemente il senso di colpa delle madri nel vedere i propri figli in carcere, deprivati dalla socializzazione coi pari e dalle libertà degli altri bambini. Contesti che, al contempo, screditano la figura materna dell'autorevolezza educativa, ponendo queste donne in una situazione di manifesta fragilità, connaturata allo

stato detentivo, soggette alle costrizioni ed ai possibili richiami degli operatori, sminuite ed umiliate nel ruolo genitoriale, oltreché sanzionate e private della libertà come autrici di reato.

Dunque, appare auspicabile ed urgente che tutti i soggetti coinvolti, istituzionali e privati, insieme agli enti di ricerca, alle università ed alle associazioni di settore, possano esplorare il fenomeno e mettere a punto proposte concrete di servizi aperti e innovativi per le detenute madri che prevedano un'intensa comunicazione con il mondo esterno e che propongano programmi psico-sociali ed educativi, progettati perché le donne e madri possano affrontare aree di competenza utili nella loro vita quotidiana (Kizilkaya, Ünsal, Karaca, 2022), al fine di ri-progettare un "altro" futuro; dove si cominci a ragionare su nuovi modelli di espiazione della pena, che siano veri e propri "cantieri" che tengano presenti i principi della giustizia riparativa e le politiche di *welfare* territoriale (Zizioli, 2018, 2021), dove ci sia spazio per nuove possibilità, come quella di crescere in consapevolezza e responsabilità i propri figli, partendo da una trasformazione prima di tutto di sé stesse: ciò va di pari passo, inevitabilmente, con un percorso formativo-educativo di supporto alle donne su temi specifici legati all'autostima, alla genitorialità, all'emancipazione.

### Riferimenti bibliografici

- Agostini F., Monti F., Girotti S. (2011): La percezione del ruolo materno in madri detenute. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, n. 3, pp. 6-25.
- Arena G. (2010): *Il bambino in carcere: il pediatra di famiglia*. 4° Congresso Nazionale Fimp, Firenze 30 settembre-2 ottobre 2010.
- Associazione Antigone (2023): *Dalla parte di Antigone. Primo rapporto sulle donne detenute in Italia* (<https://www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/>).
- Associazione Antigone (2024): *Donne e bambini. Ventesimo rapporto Antigone sulle condizioni di detenzione* (<https://www.rapportoantigone.it/ventesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/donne-e-bambini/>).
- Baradon T., Fonagy P., Bland K., Lenard K., Slead M. (2008): New beginnings: An experience-based program addressing the attachment relationship between mothers and their babies in prisons. *Journal of Child Psychotherapy*, n. 34(2), pp. 240-258.
- Becchi E., Scodreggio D. (2003): Saperi parentali. *Scuola e Città*, n. 4, pp. 7-51.
- BeeFree (2019): *Inter/rotte. Storie di Tratta, Percorsi di Resistenze*. Roma: Edizioni Sapere Solidale.
- Biondi G. (1995): *Lo sviluppo del bambino in carcere*. Milano: FrancoAngeli.

- Bowlby J. (1996): *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ciuffoletti S. (2014): Le politiche legislative sulla detenzione femminile in Italia. Tra effettività e propaganda. *Studi sulla questione criminale*, n. IX(3), pp. 47-72.
- Colamussi M. (2023): *Detenzione e Maternità*. Bari: Cacucci Editore.
- Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 (<https://www.savethechildren.it/convenzione-sui-diritti-dellinfanzia>).
- Eloff I., Moen M. (2003): An analysis of mother-child interaction patterns in prison. *Early Child Development and Care*, n. 173(6), pp. 711-720.
- Faccioli F. (1990): *I soggetti deboli: i giovani e le donne nel sistema penale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fadda M. L. (2010): La detenzione femminile: questioni e prospettive. *www.ristrettiorizzonti.it*, aprile, e *www.personaedanno.it*, giugno.
- Ferrara P. et al. (2009): Health care of children living with their mother in prison compared with the general population. *Scand J Public Health*, n. 37, pp. 265-272.
- Ferrara P., Benacquista L., De Matteis A. (2022): Bambini in carcere con la madre: il panorama attuale. *Pediatria*, n. 1-2 (gennaio-febbraio), p. 18.
- Fitzpatrick C., Hunter K., Shaw J., Staines J. (2024): Confronting intergenerational harm: care experience, motherhood and criminal justice involvement. *The British Journal of Criminology*, n. 64, pp. 257-274.
- Fitzpatrick C., Williams P. (2017): The neglected needs of care leavers in the criminal justice system: Practitioners' perspectives and the persistence of problem (corporate) parenting. *Criminology & Criminal Justice*, n. 17(2), pp. 175-191.
- Giuffrida M. P. (2009): *Studio sulle donne ristrette negli istituti penitenziari*. Roma: DAP – Gruppo di lavoro Icam (3 aprile).
- Holmes J. (2017): *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kizilkaya M., Ünsal G., Karaca S. (2022): The effect of psychoeducation on the social skills and problem-solving skills of female prisoners. *Journal of psychiatric nursing*, n. 13(1), pp. 1-8.
- Liu L., Miller S. L. (2023): Reclaiming parenthood after incarceration: the nexus of determination to desist fulfillment of parental responsibilities and recidivism. *Criminal Justice and Behavior*, n. 50(6), pp. 870-890.
- Long J. (2018): Essere madre dietro le sbarre. In G. Mantovani (a cura di): *Donne ristrette*. Milano: Ledizioni, pp. 107-156.
- Lorenzetti A. (2019): Maternità e carcere: alla radice di un irriducibile ossimoro. *Questione Giustizia*, n. 2 ([https://www.questionegiustizia.it/rivista/articolo/maternita-e-carcere-alla-radice-di-un-irriducibile-ossimoro\\_660.php](https://www.questionegiustizia.it/rivista/articolo/maternita-e-carcere-alla-radice-di-un-irriducibile-ossimoro_660.php)).
- Lorenzetti A. (2021): Genere e detenzione. Le aporie costituzionali di fronte a una "doppia reclusione". *BioLaw Journal – Rivista di Bio Diritto*, n. 1, pp. 139-163.

- Malizia M. C. (2012): Maternità in carcere. Uno studio esplorativo. *Psicologia e Giustizia*, n. 13(2), pp. 1-33.
- Mantovani G. (2018): La marginalizzazione del carcere in funzione di tutela della relazione madre-figlio. In G. Mantovani (a cura di): *Donne ristrette*. Milano: Ledizioni, pp. 195-328.
- Mantovani G. (2020): Madri detenute e figli. *Minori Giustizia*, n. 3, pp. 134-142.
- Meola F. (2022): Detenzione e questioni di genere. A proposito della condizione carceraria femminile. *BioLaw Journal – Rivista di Bio Diritto*, n. 4, pp. 117-154.
- Ministero della Giustizia (2023): *Detenute madri con figli al seguito*. Statistiche al 31 agosto 2024 ([https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_14\\_1.page?contentId=SST1418338](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?contentId=SST1418338)).
- Morgan J., Leeson C. (2024): Stigma, outsider status and mothers in prison. *Journal of Family Issues*, n. 45(4), pp. 852-872.
- Motta F., Sagliaschi S. (2013): Il bambino in regime di codetenzione con la madre. *Psicopatologia Cognitiva*, Fasc. 2 (<https://psicopatologiacognitiva.wordpress.com/2013/06/09/il-bambino-in-regime-di-codetenzione-con-la-madre-f-motta-s-sagliaschi/>).
- Pajardi D. et al. (a cura di) (2018): *Donne e carcere*. Milano: Giuffrè.
- Parlamento Europeo (2008): *Risoluzione del Parlamento europeo del 13 marzo 2008 sulla particolare situazione delle donne detenute e l'impatto dell'incarcerazione dei genitori sulla vita sociale e familiare* ([https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0033\\_IT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0033_IT.pdf)).
- Quinlan C., Baldwin L., Booth N. (2022): Feminist ethics and research with women in prison. *The Prison Journal*, n. 102(2), pp. 172-195.
- Ronconi S., Zuffa G. (2014): *Recluse. Lo sguardo della differenza femminile sul carcere*. Roma: Ediesse.
- Rossetti S. (2014): La detenzione femminile tra uguaglianza e differenza. *Studi sulla questione criminale*, n. 3, pp. 127-142.
- Rutter N., Barr U. (2021): Being a 'good woman': Stigma, relationships and desistance. *Probation Journal*, n. 68(2), pp. 166-185.
- Salvati A. (2010): La detenzione femminile. *Amministrazione in Cammino*. 26 maggio, p. 18.
- Tollis A. (2018): Le case famiglia protette e il "caso milanese". In G. Mantovani (a cura di): *Donne ristrette*. Milano: Ledizioni, pp. 329-359.
- Vianello F. (a cura di) (2023): *Maternità in pena. L'esecuzione penale di donne con figli minori*. Milano: Meltemi.
- Winnicott D. W. (1970): *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.
- Zizioli E. (2018): Il carcere-cantiere: percorsi di responsabilizzazione per donne recluse. 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. 204-215.
- Zizioli E. (2021): *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.



## Rompere il tabù della violenza filio parentale: discorsi di svelamento e pratiche educative di resistenza

Monica Facciocchi<sup>1</sup>

### Abstract

La violenza filio parentale, in cui i figli, soprattutto maschi, maltrattano i genitori, in particolare le madri, riflette una crisi culturale e un nuovo dispositivo d'oppressione intersezionale. Nel contesto italiano tale violenza, seppur scarsamente attenzionata, è in aumento e spesso non viene denunciata dai genitori a causa delle difficoltà nel segnalare i maltrattamenti e alla carenza di servizi specifici. Gli interventi, solitamente giuridici e terapeutici, avvengono in situazioni-limite. Un approccio educativo innovativo in grado di agire preventivamente in questi contesti familiari vulnerabili è la *Nonviolent Resistance* (NVR), la quale agisce rafforzando la responsività genitoriale e costruendo reti di sostegno sociale.

**Parole chiave:** violenza domestica, violenza filio parentale, educazione genitoriale, dispositivi di oppressione, resistenza nonviolenta.

### Abstract

Child-to-parent violence, defined as the mistreatment of parents, especially mothers, by their children, reflects a cultural crisis and a new form of intersectional oppression. In Italy, this issue is understudied but increasingly common, often going unreported due to parents' difficulties in disclosing abuse and the lack of dedicated services. Interventions, mainly legal and therapeutic, are usually applied in severe cases. A preventive educational approach, the Nonviolent Resistance (NVR), aims to address this issue by strengthening parents' resilience and building social support networks, offering an innovative way to support vulnerable families.

**Keywords:** domestic violence, child-to-parent violence, parental training, oppression devices, nonviolent resistance.

---

<sup>1</sup> Dottoranda di ricerca in Educazione nella Società Contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca.

## 1. La violenza filioparentale: caratteristiche e specificità del fenomeno

Harbin e Madden (1979) descrivono per la prima volta la violenza filioparentale come *battered parent syndrome*, distinguendola da altre forme di violenza domestica e mettendo in evidenza il suo carattere sovversivo nei confronti della gerarchia familiare. Gli autori riconducono questa violenza a cause socioculturali, come la modificazione del ruolo paterno e l'alienazione della famiglia nucleare, sottolineandone la componente fisica, apice di una crisi nei processi di separazione tipici dell'adolescenza. Nonostante le sue prime descrizioni siano emerse nel secolo scorso, la violenza filioparentale è divenuta oggetto di una crescente attenzione da parte della comunità scientifica internazionale<sup>2</sup> solo nell'ultimo decennio, durante il quale le pubblicazioni relative all'argomento sono raddoppiate (Rogers, Ashworth, 2024), testimonianza della diffusione del fenomeno.

La violenza filioparentale è stata ed è ancora definita in maniera molteplice, attraverso accezioni eterogenee che combinano tra loro differenti terminologie legate alla definizione del minore (*child, adolescent, youth*), del genitore (*parent, mother, father*) e dell'agito (*abuse, aggression, violence*)<sup>3</sup>, come rilevato da Ibabe (2020) attraverso una revisione sistematica della letteratura sull'argomento; in merito, trovo significativa la descrizione del fenomeno da parte dell'autrice come *youth-to-parent aggression*: «I giovani/figli che consapevolmente rivolgono aggressioni fisiche, psicologiche, emotive, finanziarie o sessuali a un genitore o a chi si prende cura di loro, ripetutamente nel corso del tempo, quando l'autore del reato e la vittima vivono abitualmente insieme» (Ibabe 2020, p. 2). Essa evidenzia chiaramente alcuni elementi tipici di questo genere di violenza: il fatto che si caratterizzi come una serie di aggressioni fisiche e non, ripetute; la rappresentazione dell'aggressione come atto consapevole e intenzionale; l'identificazione dell'autore del reato come "giovane" (tra i 15 e i 24 anni, secondo le indicazioni ONU), considerato che il comportamento in oggetto viene denunciato dai genitori quando il figlio ha tra i 15 e i 17 anni

---

<sup>2</sup> In particolare, per numero di report scientifici a riguardo si colloca al primo posto la Spagna (52,4%) seguita da Stati Uniti (14,5%), Regno Unito (11%) e Australia (7,6%) (Rogers, Ashworth, 2024).

<sup>3</sup> Un tale affastellamento di terminologie e definizioni riflette la difficoltà della letteratura scientifica nel chiarire il fenomeno, rendendo contemporaneamente complicato fornire una descrizione chiara e facilmente riconoscibile da chi è coinvolto in esso.



e si protrae spesso oltre la maggiore età o, comunque, finché egli si colloca nell'abitazione familiare; l'inclusione di situazioni caratterizzate da legami non biologici, quali l'adozione o l'affido.

Da un lato, la violenza filioparentale rientra nella più ampia cornice della violenza domestica. In primo luogo, in quanto chiama in causa le questioni di genere: è esercitata primariamente dai figli maschi nei confronti dei genitori<sup>4</sup>, nella maggioranza le madri. Secondariamente, questo tipo di violenza comporta forme di *polivittimizzazione* (Finkelhor et al., 2011). Infine, un altro tratto comune è da rilevarsi nella sua declinazione come *violenza strutturale* (Galtung, 1969; Farmer, 2006), manifestandosi come una forma di violenza invisibile legata a specifiche rappresentazioni del ruolo genitoriale all'interno di un'economia morale condivisa. Essa si incarna nell'imputazione ai genitori, da parte degli attori sociali e istituzionali, della responsabilità, e talvolta di essere la causa scatenante, degli atti devianti dei minori, giudicandoli come madri e padri incapaci di adempiere al loro ruolo naturale e culturale di cura e educazione, considerandoli negligenti e inadeguati (Condry, Miles, 2012; Holt, 2009). Quest'ultimo aspetto genera nei genitori il rafforzamento di stati emozionali di vergogna e colpevolezza, i quali portano a mantenere il segreto rispetto alla condizione abusante vissuta in casa (Pereira et al., 2019), motivo per cui essa viene denunciata solo quando raggiunge livelli di violenza fisica e pericolosità insostenibili.

D'altro lato, vi sono alcuni aspetti che definiscono la specificità della violenza filioparentale, differenziandola da altri tipi di violenza domestica. Come evidenziato da Holt (2015), i genitori hanno una responsabilità legale verso i figli, il che complica il sostegno alle vittime e l'applicazione degli interventi, poiché la legislazione privilegia (a ragione) l'interesse e la tutela del minore (Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 1989). Inoltre, nella violenza filioparentale si verifica un'inversione dei ruoli e delle dinamiche di potere, con i figli che esercitano una coercizione violenta verso i genitori, costringendoli a conformarsi alle loro aspettative (Ibabe, Jaureguizar, 2011). Per concludere, la mancanza di linee guida politiche e protocolli di intervento specifici rende difficile attuare azioni efficaci di prevenzione e contenimento della problematica.

---

<sup>4</sup> Utilizzerò da qui in poi il termine figli/o al maschile per riferirmi anche alle figlie femmine e/o *non-binary*, e genitori/e per riferirmi a donne, uomini e persone *non-binary* con figl\*.

## 2. *La violenza filioparentale nel contesto italiano: letteratura, incidenza e interventi*<sup>5</sup>

Per quanto riguarda le pubblicazioni italiane, l'unica monografia è quella redatta dalla psicologa e psicoterapeuta Virginia Suigo (2021), la quale propone un'interpretazione della violenza filioparentale attraverso la prospettiva della psicologia dello sviluppo. Due articoli offrono una panoramica del fenomeno a partire dalla letteratura internazionale (Formella, Bakos Shukri, 2016; Sicurella, 2018, 2021). Tre contributi in rivista effettuano un'analisi dell'eziologia e della fenomenologia della violenza filioparentale a partire dai dati quantitativi ottenuti, rispettivamente, da Bianchetti e Rudelli (2022a, 2022b) attraverso un campione di 76 fascicoli amministrativi del Tribunale dei Minori di Milano e da Pietralunga e Salvioli (2023) tramite gli ingressi in Comunità Ministeriale del Centro di Giustizia Minorile della regione Emilia-Romagna. Un ultimo paper fornisce un'interpretazione dei profili dei minori aggressori a partire dalla ricerca svolta da Bianchetti e Rudelli, con un breve affondo in termini di interventi possibili in ambito clinico (Maggiolini et.al., 2021).

Le ricerche effettuate sul campione giuridico forniscono alcuni dati interessanti. Pietralunga e Salvioli (2023) testimoniano come i reati di maltrattamento in famiglia legati alla violenza filioparentale siano rapidamente aumentati nell'arco di 5 anni, passando dal 5,6% nel 2017 al 22,22% nel 2021. I procedimenti amministrativi del Tribunale dei Minori di Milano (Bianchetti, Rudelli, 2022a, 2022b) indicano un'incidenza del 14% dei casi di violenza filioparentale rispetto al totale; solo una piccola percentuale delle denunce (11%) è esposta sotto la voce di "maltrattamento in famiglia"; inoltre, i genitori segnalano autonomamente all'autorità giudiziaria solo il 3% dei casi, il restante è portato all'attenzione giuridica dai servizi sociali (59%), da servizi per le tossicodipendenze o dalla neuropsichiatria (10%) oppure dalle forze dell'ordine (11%). Gli autori di violenza sono per la maggioranza di genere maschile (78%) e di nazionalità italiana (74%). Nell'86% sono segnalate aggressioni fisiche<sup>6</sup>, rivolte nel 61% dei casi contro la madre in via esclusiva.

---

<sup>5</sup> L'analisi del panorama italiano offerta in questo paragrafo è da collocarsi all'interno di una più ampia revisione sistematica della letteratura internazionale sull'argomento, condotta dalla scrivente durante il periodo tra gennaio e aprile 2024.

<sup>6</sup> Dato probabilmente derivato dalla natura giuridica del campione (Cuervo, Palanques, 2022; Junco-Guerrero et al., 2021).

In Italia, gli interventi rivolti alla violenza filioparentale avvengono soprattutto in ambito clinico, adottando prevalentemente approcci sistemico-relazionali. Tuttavia, non è chiaro come e in che misura le famiglie accedano ai servizi terapeutici al di fuori delle situazioni di grave pregiudizio. Gli interventi rieducativi disposti dal Tribunale dei Minori di Milano nei casi di violenza filioparentale (Bianchetti, Rudelli, 2022b) evidenziano il collocamento dei figli in comunità educative o terapeutiche nel 63% dei casi. Questo dato suggerisce che, quando le dinamiche familiari vengono intercettate dall'istituzione giudiziaria, la situazione di violenza è spesso così grave da richiedere una separazione netta tra genitori e figli. Ulteriori misure previste dal Tribunale includono la presa in carico da parte della neuropsichiatria (59%), i servizi per le dipendenze (50%), interventi educativi e formativi (nella totalità dei casi), azioni di sostegno genitoriale e mediazione familiare (59%). Questi interventi evidenziano la complessità delle situazioni caratterizzate da violenza filioparentale e la necessità di *misure multilivellari* atte a favorire la ricostruzione del rapporto genitoriale e filiale.

Attualmente, l'unico progetto psicoeducativo specificamente e dichiaratamente dedicato alla violenza filioparentale è *Le Querce* della fondazione Gruppo Abele di Torino, nato nel 2022. *Le Querce* offre uno spazio di decompressione per i genitori, permettendo un periodo di separazione dal figlio per interrompere il ciclo di violenza e sviluppare nuove strategie educative e relazionali. Il servizio prevede l'affiancamento di famiglie di supporto ai genitori, interventi educativi e terapeutici e la possibilità di accedere a un consulto legale. Il progetto si rivolge a famiglie con figli giovani adulti, anche se le situazioni di violenza vedono i loro esordi in un periodo antecedente della storia familiare.

### 3. *Crisi culturale e dispositivi d'oppressione intersezionale: necessità di uno sguardo pedagogico su un nuovo tipo di violenza*

Gli adolescenti occidentali oggi si trovano a vivere una deriva per cui «nulla è reale, tutto è lecito»<sup>7</sup>, una condizione entro la quale le identità tradizionali, come essere adulto o giovane, madre o padre, uomo o donna, genitore o figlio, diventano fluide, sottraendosi a interpretazioni

---

<sup>7</sup> La frase è famosa soprattutto per essere associata al videogioco *Assassin's Creed*, ma può essere una buona sintesi della prospettiva esistenziale nichilista.

in termini gerarchici e dualistici. Tali identità sono sempre più intersezionali (Crenshaw, 2021) e nel loro intrecciarsi creano tanto inedite sfide esistenziali quanto nuove strutture di oppressione (Palmieri, 2012).

*L'adultescenza* (Marescotti, 2020) rappresenta una forza di gravità che schiaccia i genitori verso l'eterna giovinezza, mentre l'adulterizzazione è la vertigine che colloca i figli in maniera precoce dentro logiche competitive e performative, in cui crescere non è un *romanzo di formazione* (Moretti, 1999), bensì un *meccanismo di riproduzione*. La *terra di mezzo* (Barone, Mantegazza, 1999) dell'adolescenza somiglia sempre più alla terra di nessuno. Ciò ha comportato anche una trasformazione della paternità e della maternità, alla difficile ricerca di un equilibrio: quando alla fine del secolo scorso la bussola è impazzita, i genitori si sono ritrovati o al polo della rigida autorità e dell'esercizio di un controllo microfisico dell'esistenza dei figli, oppure al polo opposto del permissivismo, in cui il figlio è stato eletto ad imperatore e per il quale ogni limite è negoziabile e mai definito chiaramente (Baumrind, 1971; Formenti, 2019). Allo stesso modo, l'identità femminile e quella maschile sfumano l'una nell'altra: tuttavia, le immagini diffuse tendono a riprodurre un solo modo per affermarsi come soggetto umano, ossia destinando la fragilità, l'accoglienza, l'ascolto, l'incertezza, la metamorfosi tipicamente femminili ad essere il velo dissimulante che nasconde il corpo del paradigma maschile dominante, indomabile, impenetrabile, sicuro, forte di antica memoria.

In sintesi, nei termini di un'*ecologia della violenza* (Bronfenbrenner, 1986) potremmo leggere a livello macrosistemico una crisi culturale, nella quale il *referente assente* (Derrida, 1971) del discorso patriarcale vede costantemente l'annullamento dell'Altra, nella sua declinazione femminile di adolescente, donna, madre, figlia (hooks, 1984). Un discorso occultato, ma capillarmente legittimato, e che trova il suo risvolto nel microsistema familiare nella forma della violenza filioparentale, come fenomeno riproduttivo delle dinamiche di frammentazione, oggettificazione e consumo dell'Altro (Adams, 2014).

Molti cercano di uscire da questa spirale violenta inserendosi nei circuiti della psichiatrizzazione, non fosse che le diagnosi finiscono per imporre profili personologici deterministici dell'intera soggettività (Barone, 2019). In termini opposti a questa tendenza, la *Nonviolent Resistance* (NVR) (Omer, Piacentini, 2021) rappresenta un approccio di ribaltamento dell'inclinazione a giustificare determinate criticità familiari come espressione di disfunzioni individuali e apre la strada per considerarle, invece, come effetti della struttura di specifici *dispositivi educativi* (Massa, 1992; Palma, 2016). Spostare l'attenzione dal singolo individuo al dispositivo permet-

te di comprendere che la violenza non è causata tanto dall'oppressore, quanto dalle dimensioni simboliche e materiali latenti che costruiscono il *dispositivo di oppressione*; la liberazione da quest'ultimo avviene quando il genitore riconosce la possibilità di modificare il dispositivo stesso attraverso il cambiamento del proprio posizionamento e della propria presenza (Freire, 2018). In tal senso, il genitore può prendere consapevolezza delle proprie azioni per declinarle in modo tale da opporsi alla condizione di disumanizzazione e passività in cui il figlio tende a relegarlo.

#### 4. La *Nonviolent Resistance* (NVR): atti educativi di *glitching* del dispositivo familiare

Lo psicologo israeliano Haim Omer (2021) mutua i principi della nonviolenza da Gene Sharp (1973), utilizzandoli nel lavoro con i genitori di figli con comportamenti tirannici e aggressivi nei loro confronti. Questo approccio lavora per rafforzare la funzione di *ancoraggio genitoriale*, ossia «l'aspetto resistente della presenza dei genitori» (Omer, Piacentini, 2021, p. 43). Una delle indicazioni della NVR è l'uscita dalla segretezza e dall'isolamento. La trasparenza e la pubblicizzazione a parenti, amici e/o professionisti degli eventi domestici consentono ai genitori il riconoscimento della violenza, costruendo una rete sociale di supporto composta da "sostenitori" disponibili a intervenire nei conflitti. Parallelamente, questo approccio propone ai genitori atti volti a riaffermare intenzionalmente il loro ruolo educativo, strategicamente mirati a rinforzarne la responsabilità di fronte ai comportamenti aggressivi del figlio. L'NVR caratterizza così il dispositivo familiare come *safe place*, spazio *fidato* (Fontanella, 2024). Il movimento di penetrazione della fragilità genitoriale e di piegamento della stessa verso direzioni determinate che il figlio violento agisce come rottura distruttiva si tramuta in gesto di flessibilizzazione generativa nella forma del recupero da parte del genitore della fiducia nelle proprie capacità educative e di proiezione di questa stessa fiducia all'esterno, tessendo legami di condivisione del mandato educativo, in un'ottica di comunità.

Tra i primi atti della NVR vi è l'*annuncio* del genitore al figlio di intolleranza nei confronti dei comportamenti violenti e della volontà di agire in direzione di una loro modificazione. Tali atti divengono occasione per il genitore di sperimentare il proprio *autocontrollo* (Dewey, 1949), ossia la capacità di prendere delle decisioni orientanti consapevolmente le scelte educative, segnando ritualmente una svolta nella relazione.

Un altro atto in questa direzione è la pratica del *sit-in*, una presenza silenziosa e non intrusiva del genitore nella stanza del figlio. Il corpo del genitore si trasforma così da oggetto di violenza a *presenza* interrogante «l'esperienza di ciò che accade e di ciò che ci accade» (Cappa, 2017, p. 89), rivalorizzando la *vulnerabilità* del corpo stesso, intesa non più come sintomo di debolezza, ma come dimensione necessaria di esposizione e accoglimento dell'altro. Il genitore assume così una posizione istituyente di uno spazio d'interrogazione dell'esperienza violenta nella direzione di co-costruzione e non di imposizione (tanto da parte del figlio che del genitore) di azioni per prevenirla.

Far uscire le questioni legate alla cura familiare da forme di banalizzazione e di naturalizzazione (Palmieri, 2008) porta a renderne visibile l'oscillazione tra esigenze di contenimento ed emancipazione, oggetto delle azioni di *cura vigile*, per cui i genitori intensificano la loro partecipazione alla vita del figlio, monitorando discretamente, ma in maniera continua, il suo comportamento, cogliendo i segnali di reale pericolosità, ma senza limitarne l'autonomia. Ciò implica da parte del genitore un'attenzione al portato educativo delle dimensioni simboliche di spazi e oggetti domestici<sup>8</sup>, al tipo di *agency* che essi esprimono (Barbanti, 2019), considerandoli *mediatori* (Canevaro, 2008) in grado di promuovere un decentramento dei soggetti della relazione violenta verso una focalizzazione sulle condizioni contestuali.

Questo ruolo di mediazione viene assunto dal genitore ulteriormente tramite un lavoro di *punteggiatura* (Prada, 2008) della quotidianità familiare non più attraverso momenti di ostilità, bensì tramite *gesti di riconciliazione*<sup>9</sup> che spezzano i cicli di tensione, riformando il *continuum esperienziale* familiare attraverso ritualità che divengono contenitori di significazioni affettive, di cura amorevole e calore relazionale.

In sintesi, la NVR istituisce degli ancoraggi di natura educativa poiché concepiti come atti di *glitching*<sup>10</sup> che consentono al genitore di mo-

---

<sup>8</sup> Per esempio: agire sul collocamento della *consolle* di gioco influenza tempi e modi d'utilizzo; stabilire se le porte delle stanze debbano restare aperte o chiuse per garantire la libertà di spostamento negli spazi della casa o preservarne la riservatezza.

<sup>9</sup> Anche se non sempre accettati dai figli, i gesti di riconciliazione – come cucinare il piatto preferito o un post-it con un messaggio d'affetto lasciato sul frigorifero – rappresentano piccoli atti che costellano la quotidianità in grado di confermare la presenza del genitore nel proprio ruolo di cura.

<sup>10</sup> Il *glitching* nei videogames è l'esperienza di un malfunzionamento o di un'irregolarità del sistema informatico di gioco che porta ad una sua modificazione e che il *gamer* sfrutta a proprio vantaggio.

dificare la struttura del dispositivo d'oppressione, permettendo di agire non tanto direttamente sul figlio, quanto su sé stessi, in un'azione di *empowerment* del proprio ruolo, e sugli elementi materiali e simbolici che costituiscono il dispositivo familiare.

## 5. Conclusioni

La violenza filioparentale è in aumento e spesso rimane un'esperienza taciuta dalle famiglie che trovano difficile denunciare i maltrattamenti. Questa difficoltà è amplificata dalla carenza di servizi informativi e di interventi specifici. Occorre, dunque, favorire approcci interdisciplinari di sostegno e di rafforzamento delle competenze genitoriali, fornendo ai genitori strumenti atti a interrompere il ciclo di violenza intrafamiliare, costruendo dispositivi educativi agenti sul mantenimento e la manutenzione del ruolo educativo genitoriale in situazioni di vulnerabilità, prevenendo l'istituzionalizzazione e l'allontanamento dei figli dal contesto familiare (Milani, 2022). In questo senso, integrare l'approccio della NVR nelle pratiche domiciliari degli operatori socio-educativi (Coogan, 2018) costituisce un'importante azione preventiva e di intervento precoce. La NVR si realizzerebbe così direttamente nei contesti domiciliari, dove gli operatori lavorano quotidianamente con le famiglie, andando ad agire proprio sulle esperienze di conflitto e criticità per coglierne il potere generativo e non tanto la violenza disgregativa (Arendt, 2001). Infine, poiché i comportamenti violenti sono spesso perpetrati dai figli maschi verso le madri, è necessario promuovere ricerche scientifiche che integrino le riflessioni delle teorie femministe sulla violenza intrafamiliare, come proposto da Ulman e Straus (2003) e Cottrell e Monk (2004), i quali evidenziano come le norme patriarcali influenzino e riproducano strutture oppressive nei casi di violenza filioparentale.

## Riferimenti bibliografici

- Adams C. J. (2014): Lo stupro degli animali, la macellazione delle donne. In C. Faralli, M. Andreozzi, A. Tiengo (a cura di): *Donne, ambiente e animali non-umani. Riflessioni bioetiche al femminile*. Torino: LED, pp. 133-164.
- Arendt H. (2001): *Sulla violenza*. Parma: Guanda.
- Barbanti C. (2019): *Che cosa fanno gli oggetti? Una ricerca pedagogica sulla materialità in atto in una scuola steineriana*. Milano: FrancoAngeli.

- Barone P. (2019): *Fare di ogni individuo un caso: un approccio archeologico in pedagogia*. Milano: Guerini scientifica.
- Barone P., Mantegazza R. (1999): *La terra di mezzo: gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: UNICOPLI.
- Baumrind D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, vol. 4, pp. 1-103.
- Bianchetti R., Rudelli A. (2022a): Esperienze di giustizia minorile nei procedimenti amministrativi con i figli maltrattanti. *Minorigiustizia*, vol. 2, pp.132-144.
- Bianchetti R., Rudelli A. (2022b): Parental abuse ed intervento giuridico: un'indagine presso il Tribunale per i minorenni di Milano. *Cassazione penale*, vol. 72, pp. 2328-2343.
- Bronfenbrenner U. (1986): *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Canevaro A. (2008): *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del dominio"*. Trento: Erikson.
- Cappa F. (2017): Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, vol. 12, pp. 83-95.
- Condry R., Miles C. (2012): Adolescent to parent violence and youth justice in England and Wales. *Social Policy and Society*, vol. 11, pp. 241-250.
- Coogan D. (2018): *Child to parent violence and abuse: Family interventions with non-violent resistance*. London (UK): Jessica Kingsley Publishers.
- Cottrell B., Monk P. (2004): Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, vol. 25, pp. 1072-1095.
- Crenshaw K. W. et al. (2021): Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, vol. 140, pp. 139-167.
- Cuervo K., Palanques N. (2022): Risk and Protective Factors in Child-to-Parent Violence: A Study of the YLS/CMI in a Spanish Juvenile Court. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 3, pp. 1707-1723.
- Derrida J. (1971): *La scrittura e la differenza*. Torino: Einaudi.
- Dewey J. (1949): *Esperienza e educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Farmer P. (2006): Un'antropologia della violenza strutturale. *Annuario di Antropologia*, vol. 8, pp. 17-49.
- Finkelhor D., Shattuck A., Ormrod R. K., Turner H. A., Hamby S. L. (2011): Poly-victimization and trauma in a developmental context. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, vol. 4, pp. 291-300.
- Fontanella L. (2024): *Perdere il filo. Esperienze collettive di traduzione transfemminista*. Milano: Meltemi.
- Formella Z., Bakos Shukri R. E. (2016): La violenza adolescenziale nei confronti dei genitori: un altro tipo di violenza intrafamiliare. *Seminare 2016*, vol. 37, pp. 84-96.
- Formenti L. (2019): Reinterpretare la negligenza genitoriale in una cornice critica: uno studio autoetnografico. *La famiglia. Rivista di problemi familiari*, vol. 53, pp. 230-249.



- Freire P. (2018): *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Galtung J. (1969): Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, n. 6, pp. 167-191.
- Harbin H., Madden D. (1979): Battered parents: A new syndrome. *American Journal of Psychiatry*, vol. 36, pp. 1288-1291.
- Holt A. (2009): Parent abuse: Some reflections on the adequacy of a youth justice response. *Internet Journal of Criminology*, pp. 1-11 (<https://holesinthewall.co.uk/wp-content/uploads/2011/11/parent-abuse-some-reflections-on-the-adequacy-of-a-youth-justice-response-holt-2009.pdf>).
- Holt A. (2015): Adolescent-to-Parent Abuse as a Form of “Domestic Violence”: A Conceptual Review. *Trauma, Violence and Abuse*, vol. 17, pp. 490-499.
- hooks b. (1984): *Feminist Theory: From Margin to Center*. Cambridge, MA: South End Press.
- Ibabe I. (2020): A Systematic Review of Youth-to-Parent Aggression: Conceptualization, Typologies, and Instruments. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, pp. 1-18.
- Ibabe I., Jaureguizar J. (2011): ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, vol. 27, pp. 265-277.
- Junco-Guerrero M., Ruiz-Fernández A., Cantón-Cortés D. (2021): Family environment and child-to-parent violence: The role of emotional insecurity. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 37, pp. 1-22.
- Maggiolini A., Di Lorenzo M., Suigo V., Pastore C., Rusconi I. (2021): La violenza filio-parentale. *Minorigiustizia*, vol. 2, pp. 56-64.
- Marescotti E. (2020): *Adolescenza e dintorni: il valore dell'adulità, il senso dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (a cura di) (1992): *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (a cura di) (2022): *Il quaderno di P.I.P.P.I.* Padova: Padova University Press.
- Moretti F. (1999): *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- Omer H., Piacentini D. (2021): *La resistenza non violenta. Un approccio innovativo ai problemi comportamentali e psicologici di ragazzi e adolescenti*. Milano: Alpes.
- Palma M. (2016): *Il dispositivo educativo: per pensare e agire le esperienze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (a cura di) (2012): *Crisi sociale e disagio educativo: spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C., Prada G. (a cura di) (2008): *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
- Pereira R., Coletti M., Lernia F. D. (2019): *Tra segreto e vergogna: La violenza filio-parentale*. Roma: Bordeaux.
- Pietralunga S., Salvioi C. (2023): Il Male nella Relazione. *Minori autori di reati violenti contro i genitori. Rivista Sperimentale di Freniatria*, n. 147, pp. 69-85.
- Rogers M. M., Ashworth C. (2024): Child-to-Parent Violence and Abuse: A Scoping Review. *Trauma, Violence and Abuse*, n. 25(4), pp. 3285-3298.

- Sharp G. (1973): *The politics of non-violent action*. Boston, MA: Extending Horizons.
- Sicurella S. (2018): Maltrattamenti invisibili: genitori vittime di figli violenti. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, vol. 1, pp. 92-103.
- Sicurella S. (2021): Violenza in famiglia: dalla violenza assistita al parent abuse. *Sicurezza e scienze sociali*, vol. 2, pp. 85-101.
- Suigo V. (2021): *Figli violenti. Parental abuse in adolescenza: valutazione e intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulman A., Straus M. (2003): Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 34, pp. 41-60.

#### *Riferimenti sitografici*

- [www.garanteinfanzia.org](http://www.garanteinfanzia.org), data di ultima consultazione: 25.08.2024.
- [www.gruppoabele.org](http://www.gruppoabele.org), data di ultima consultazione: 25.08.2024.
- [www.istat.it](http://www.istat.it), data di ultima consultazione: 25.08.2024.
- [www.un.org](http://www.un.org), data di ultima consultazione: 25.08.2024.

## Affidati alle famiglie e alle scuole. Due studi esplorativi sulla relazione tra le famiglie in situazioni di affido e le scuole

*Fabio Togni*<sup>1</sup>

### Abstract

Il contributo, all'indomani dell'annuncio di nuove linee guida per l'affido che ampliano e chiariscono quelle del 2012, rende conto del fenomeno dell'affido, mostrando come tale istituto debba ancora pienamente liberare il suo potenziale educativo, soprattutto nell'ambito sistemico della relazione tra famiglie e contesti scolastici. Mediante due studi esplorativi, di cui si restituiscono i risultati, si analizza l'efficacia e l'effettività dell'alleanza educativa tra le due istituzioni e si individuano gli elementi ancora da approfondire in termini di transizione. In particolare, i due studi sono utili a evidenziare la necessità di figure professionali di mediazione familiare in ambito pedagogico con profili che sappiano anche creare reti efficaci in ottica di Welfare di comunità e sussidiarietà circolare.

**Parole chiave:** affido, mediazione familiare, scuola, patto educativo di corresponsabilità, welfare circolare di comunità.

### Abstract

The contribution, following the announcement of new guidelines for foster care that expand and clarify those from 2012, reports on the phenomenon of foster care, showing how this institution still needs to fully realize its educational potential, especially in the systemic context of the relationship between families and school environments. Through two exploratory studies, whose results are presented, the effectiveness and efficiency of the educational alliance between the two institutions are analysed, and areas that still need further investigation are identified in transition term. In particular, the two studies highlight the need for professional family mediation figures in the pedagogical field with profiles capable of creating effective networks with a focus on Community Welfare and circular subsidiarity.

**Keywords:** foster care, family mediation, school, educational co-responsibility pact, community circular welfare.

---

<sup>1</sup> Professore Associato in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI).

## 1. *La disciplina dell'affido*

L'affido familiare è un istituto legale che mira a proteggere e garantire il benessere del minore, fornendo un ambiente familiare alternativo qualora quello d'origine non abbia, anche temporaneamente, il potenziale genitoriale per poterlo garantire.

Regolamentato dalla Legge 28 marzo 2001, n. 149 e dalla Legge 19 ottobre 2015, n. 175, l'affido si basa sui principi del diritto del minore ad avere una famiglia e incarna il principio del primario e superiore interesse del bambino.

La stessa Costituzione italiana, negli articoli 30 e 31, sottolinea il dovere dello Stato di assistere le famiglie e proteggere i minori.

Le *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*, redatte da varie istituzioni nel 2012, forniscono un quadro generale dell'affido per condividere principi e modalità a livello nazionale. Tale dispositivo stabilisce interventi di sostegno per le famiglie di origine affinché l'indigenza non impedisca il diritto del minore all'assistenza. Coinvolge diversi attori, tra cui il bambino, la famiglia di origine, la famiglia affidataria e gli operatori dei servizi competenti. Esistono diverse tipologie di affido familiare, adattate alle specifiche esigenze dei bambini e delle loro famiglie. Può essere consensuale o giudiziale, intrafamiliare o etero-familiare e può essere diurno, a tempo parziale o residenziale. La disciplina prevede anche l'istituto dell'affido di bambini in situazioni particolari, garantendo loro un ambiente adeguato e un supporto personalizzato, in situazioni anche legalmente molto delicate.

In avvio del 2024, è stata annunciata la pubblicazione di nuove *Linee guida* che si propongono di approfondire quanto già contenuto nelle linee guida del 2012, rendendo più stringenti i principi della continuità degli affetti, dell'ascolto del minore in tutte le fasi del processo e una maggior vigilanza al fine di far rispettare la temporaneità del provvedimento (Chistolini, 2015), volendo garantire che l'obiettivo di questo dispositivo non sia in alcun caso quello di separare, ma di riunificare, aiutare a (*ri*)strutturare una famiglia in difficoltà (CAM, 2012; Calcaterra, 2014; Giordano et al., 2011), favorendo un processo di transizione positivo e di successo.

Proprio il *sostegno familiare in continuità* rappresenta l'imperativo di questo nuovo provvedimento, declinato nel criterio dell'*appropriatezza* che si declina in una tendenza a favorire l'affido intrafamiliare e, ove non possibile, quello residenziale part-time o diurno, cercando di incarnare il principio della *vicinanza solidale* tra le famiglie, eccezion fatta, natural-

mente, nei casi di *affido in emergenza*, laddove cioè il provvedimento sia imposto da crimini familiari.

Il principio che sostiene questi interventi è semplice, ma sfidante.

La famiglia affidataria non rappresenta una ‘famiglia alternativa’, bensì si deve intendere come una ‘famiglia aggiuntiva’, in un’ottica di transizione positiva. Questo principio è evidentemente connesso a un notevole sforzo educativo-sociale, che richiede profili professionali sempre più qualificati nella valutazione della *capacità genitoriale* – si pensi alla necessità di elaborare strumenti per la valutazione e certificazione delle competenze genitoriali – e nella formazione tanto delle famiglie affidatarie che devono intendersi come *famiglie solidali*, cercando ove possibile di prendersi in carico l’intero nucleo familiare in situazioni di fragilità quanto delle famiglie affidanti, soprattutto nei casi di consensualità che attraverso un percorso educativo devono riscoprire e riattivare il loro *potenziale genitoriale*.

Appare evidente che il fenomeno dell’affido rappresenti una sfida educativa endogena – rispetto, cioè, agli attori immediatamente coinvolti – ma divenga anche una sfida esogena – rispetto alla società nel suo insieme e nelle sue reti –. Torneremo in seguito su questo preciso punto, che rappresenta il cuore del presente contributo che vuole indagare le potenzialità di un legame sociale inscindibile, quello cioè tra contesti dell’istruzione formale e genitori in situazione di affido.

Va rilevato che il fenomeno dell’affido ha grande rilevanza anche a livello internazionale, soprattutto continentale e anglosassone.

Già sul finire del XX secolo si sono diffusi articolati studi comparativi (Colton & Williams, 1997), recentemente aggiornati (Oldfield, 2019), oltre a rassegne di studi e ricerche (Hegar & Scannapieco, 1999) e manuali pratici con prime edizioni già nel 1998 (George, 2014<sup>3</sup>) soprattutto di taglio sociologico e socio-demografico.

Più recentemente, grazie anche a una diffusione della pratica e del superamento di un certo approccio clinico-psichiatrico (Rosenfeld et al., 1997) all’istituto dell’affido del contesto nord americano, in chiave biografico-narrativa si sono diffusi studi esperienziali sulle transizioni esistenziali (Libal, 2015), che si sono configurati sempre di più come strumenti ad uso delle famiglie affidatarie (Mitchell, 2016).

Non mancano testi datati, ma significativi per la ricostruzione dell’evoluzione delle politiche nazionali nell’ambito statunitense, che hanno affrontato, seppur tangenzialmente, il tema del presente contributo (Stone & Hunzeker, 1974) che, soprattutto in ambito anglosassone, risulta essere affrontato in modo più approfondito, con taglio tecnico-pratico e didattico (Sinclair et al., 2005; DeGarmo, 2015).

## 2. La dimensione socio-demografica dell'affido

Secondo il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali<sup>2</sup>, nel 2019-2020, rispetto al biennio precedente, vi è stata una diminuzione dell'affido familiare, con 12.815 casi registrati, rappresentanti l'1,4% della popolazione minorile. Tuttavia, questi dati misurando solo gli affidi residenziali per almeno cinque notti a settimana, non offrono un quadro reale ed effettivo a causa dell'esclusione di altre forme di affidamento.

Dal punto di vista territoriale, la diffusione dell'affido non è uniforme, con regioni come Liguria, Marche e Piemonte che presentano valori più elevati, mentre altre come Friuli-Venezia Giulia, Trento-Bolzano, Campania e Sardegna hanno valori inferiori. La maggior parte degli accolti sono preadolescenti e adolescenti, con percentuali significative anche per i bambini di 6-10 anni. I minori stranieri non accompagnati costituiscono circa il 20% degli accolti, con differenze regionali notevoli. L'analisi rivela una lieve prevalenza dell'affido etero-familiare rispetto a quello intrafamiliare, con un maggiore ricorso a quest'ultimo nelle regioni del Sud.

Nel 2020, l'affido giudiziale prevale sull'affido consensuale, con più della metà degli affidi che supera i due anni di durata massima prevista dalla legge.

Il quadro sociodemografico del fenomeno, caratterizzato da una sostanziale eterogeneità, pare dimostrare le ragioni che gli estensori delle nuove *Linee guide* hanno desiderato incarnare con l'istituzione di un registro unico, che permetta una omogeneizzazione delle pratiche.

Tuttavia dai dati emerge che il fenomeno, pur non essendo vasto, abbia una certa incidenza statistica che chiede una riflessione di sussidiarietà circolare e di Welfare di comunità (Zamagni, 2023). Nelle traiettorie di affido, infatti, intervengono diversi attori oltre a quelli familiari. Soprattutto intervengono le agenzie educative del territorio che, pur non essendo oggetto di una attenzione specifica da parte dei decisori, hanno il compito di proporsi come attori di integrazione di minori in situazioni di affido (Casaschi, 2016), nello spirito del Patto educativo di Corresponsabilità (DPR 235 del 21 novembre 2007, §3).

---

<sup>2</sup> I dati si riferiscono a quanto pubblicato dal Ministero del Lavoro in Quaderni della ricerca sociale n. 53, pubblicati a fine 2023, comprendenti una analisi dei dati fino al 31/12/2020 ([www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/qrs-53-minoreni-affidamento-2020.pdf](http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/qrs-53-minoreni-affidamento-2020.pdf)).

Per questa ragione, il presente contributo vuole prendere in considerazione in un contesto socio-geografico omogeneo – quello del grossetano in toscana – la relazione tra genitori e scuola nel caso specifico dell'affido.

Si proporranno a questo scopo due studi esplorativi<sup>3</sup> condotti nell'ambito dell'Unità di ricerca *Lilab* (LifeLongLearning e Alta Formazione) del Dipartimento Forlilpsi dell'Università degli Studi di Firenze, che ha tra i propri *core content* le transizioni – in questo caso l'affido è inteso come evento di transizione tra nuclei familiari di adulti – e i profili professionali vecchi e nuovi della famiglia educativa – in questo caso insegnanti, ma anche altre figure di supporto e mediazione nell'ambito della progettazione di traiettorie di affido –.

Il primo, cercherà di indagare la percezione del ruolo della scuola da parte di genitori affidatari al fine di individuare suggerimenti utili a favorire la strutturazione della relazione, nello spirito della continuità e dell'integrazione dei minori.

Il secondo, di contro, partendo dalla tesi classica della decostruzione tanto del contesto familiare quanto di quello scolastico (Illich, 1972), prenderà in considerazione un contesto peculiare, per comprendere quali possano essere le risorse di una destrutturazione nelle traiettorie di affido.

### 3. *Studio 1. Favorire la continuità e l'integrazione*

Il primo studio si è proposto di esplorare il ruolo della scuola nel supportare le famiglie affidatarie e favorire l'inclusione sociale.

Utilizzando una metodologia qualitativa, si è cercato di comprendere, attraverso interviste in profondità, come la scuola potesse migliorare le relazioni e offrire sostegno agli affidatari. Il contesto di indagine è stato quello di una associazione di genitori coinvolti in progetti di affido nel comune di Grosseto, in cui si sono individuati con criteri non probabilistici mirati 7 nuclei – e conseguenti progetti di affido – a cui è stata somministrata una intervista di circa 30 minuti. Il protocollo di intervista, diviso in tre aree, iniziava con domande biografiche per comprendere il *background* e le motivazioni degli intervistati riguardo all'affido. Successivamente, esplorava l'ambito scolastico, approfondendo il rapporto tra bambini affidati e istituzioni educative, inclusi gli interventi di supporto

---

<sup>3</sup> Si ringraziano le dottoresse Aurora Nigi e Chiara Rocchi per il lavoro di data collection.

offerti e la comunicazione tra tutte le parti coinvolte. Infine, chiedeva agli intervistati di suggerire miglioramenti per rafforzare il legame tra scuola, bambini e famiglie affidatarie, consentendo loro di riflettere sulle proprie esperienze e opinioni.

I rispondenti (5 donne e 2 uomini) hanno accolto i ricercatori nel loro contesto abitativo e l'anonimato è stato garantito da opportuna informativa e dalla trascrizione delle interviste. Per l'analisi ci si è affidati alla metodologia della *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), che, in ragione del numero esiguo, si è avvalsa di una analisi "carta e penna".

La costante comparazione dei dati ha portato all'individuazione della comunicazione come categoria centrale (*core category*). Sono state, quindi, identificate ventisei etichette legate alla comunicazione, ognuna rappresentante una famiglia semantica.

Attraverso un'analisi delle frequenze, è emerso che termini come "comunicare", "parlare" e "rapportarsi" sono stati i più utilizzati dagli intervistati. Inoltre, sono state individuate espressioni che indicavano una disponibilità alla comunicazione, come "accoglienza" e "ascoltare". È stato notato che gli intervistati hanno utilizzato termini legati alla comunicazione sia per lo scambio di informazioni sia per raccontare reciprocamente il proprio vissuto, entrambi finalizzati al benessere del bambino.

Nella fase di analisi sono emerse altre categorie significative oltre alla comunicazione.

Una di queste è relativa alle figure professionali, menzionate dai partecipanti nel ruolo di 'ausiliari' nei contesti scolastici. Questa categoria, denominata "Professionista", includeva termini come "tutor", "assistente sociale", "psicologo" ed "educatore", citati principalmente per suggerire interventi a sostegno dei bambini in affido. Sebbene meno numerose rispetto alla *core category*, queste indicazioni sono state ritenute rilevanti dagli intervistati. Inoltre, è emersa una categoria legata all'inclusione, citata 18 volte, che comprendeva concetti come "attenzione ai bisogni", "gruppi di lavoro", "non farli sentire diversi" e "amicizia". Questi elementi sono stati menzionati come strumenti per promuovere l'inclusione e favorire il benessere dei bambini in affido all'interno dell'ambiente scolastico.

L'analisi condotta sul rapporto tra famiglie affidatarie e istituzioni scolastiche ha, dunque, evidenziato una carenza nella comunicazione diretta tra le due parti, un aspetto cruciale, questo, per favorire lo sviluppo integrale dei bambini. Gli intervistati hanno attribuito alla comunicazione due accezioni principali: lo scambio di informazioni e la costruzione di significato. In relazione a quest'ultima, soprattutto, è emersa la necessità di spazi di scambio di informazioni tra famiglie e insegnanti



per affrontare le sfide educative dell'affido, con l'auspicio di avere figure professionalmente di collegamento, rese disponibili all'interno della scuola per facilitare tale comunicazione. Soprattutto è emersa l'esigenza di avere terreni comuni di costruzione e condivisione di significati.

Una più raffinata costruzione del *Patto Educativo di Corresponsabilità* potrebbe, in questo senso, essere d'aiuto e permettere l'individuazione di strumenti e dispositivi (come quello, ad esempio, dei resoconti giornalieri, che permettano il tracciamento delle traiettorie dell'alunno in condizione di affido) che aiutino a creare una reale alleanza.

Unitamente l'assenza e la latitanza di *equipe* multidisciplinari all'interno della traiettoria di affido che curino la transizione nella relazione delle famiglie con la scuola rischia di rendere il docente, nella situazione specifica, un semplice *bricoleur* di interventi educativi occasionali, depotenziando il ruolo dell'istituzione scolastica a vantaggio dell'iniziativa volontaristica dei singoli.

Infine, va registrato che le scuole non hanno ruolo nel supporto e nella gestione della continuità familiare e nel sostegno solidale alle famiglie di origine, rimanendo troppo spesso alla finestra di percorsi di sostegno alla genitorialità trasversali che, in questo caso, sarebbero, invece urgenti e auspicabili.

#### 4. *Studio 2. La via della decostruzione*

Il secondo studio ha preso in considerazione una realtà peculiare del territorio grossetano di matrice cattolica, in cui è portata a sistema l'idea di genitorialità diffusa.

In un contesto di vita rurale e dall'alta densità comunitaria, gruppi di tre/quattro famiglie condividono contesti di vita, solidarizzando l'esperienza della genitorialità. Inoltre, in tale realtà dal forte connotato ideale, l'esperienza della scuola, almeno del primo ciclo, è affidata all'istruzione domiciliare ai sensi del DPR 275/1999 e delle Linee guida specifiche pubblicate nel 2019, ma già presente sin dalla seconda parte degli anni '60. La realtà rappresentava, quindi, un esempio paradigmatico di 'decostruzione' sia dell'istituzione familiare comunemente intesa sia dell'istituzione scolastica ordinaria. All'interno di tale realtà, l'accoglienza di bambine e bambini mediante l'istituto dell'affido (in questa realtà per lo più di tipo giudiziario) ha una storia consolidata e significativa.

Data la peculiarità del contesto si è preventivamente svolta un'analisi di tipo etnografico ed etno-pedagogico, mediante sessioni di osservazioni e compilazione di report con griglie di osservazione costruite *ad hoc*.

Per quanto attiene il *contesto fisico*, la comunità, facilmente accessibile e priva di cancelli, è caratterizzata dall'assenza di traffico automobilistico e dalla diffusa presenza di biciclette, che riflettono uno stile di vita semplice e sostenibile. Ospita circa trecento persone, organizzate in gruppi familiari di circa trenta membri ciascuno. Ogni gruppo condivide una casa centrale per le attività diurne e si divide in case più piccole per la notte, con spazi funzionali alle attività comunitarie. I gruppi familiari, ciascuno con il proprio orto, vengono ristrutturati ogni tre anni per offrire nuove esperienze. Le case, vicine tra loro e immerse nella natura, sono raggiungibili a piedi o in bicicletta. La comunità è circondata da ampi spazi verdi. Due magazzini forniscono vestiti, uno con abiti nuovi e l'altro con capi usati. La salute è promossa tramite ambulatori con medici e volontari. La comunità produce vino, olio, formaggio e alleva animali, offrendo ai bambini la possibilità di imparare a prendersene cura. Gli edifici scolastici e la biblioteca sono ben tenuti. La scuola primaria ha aule con banchi a ferro di cavallo e insegnanti-genitori che si spostano liberamente tra gli studenti. Vicino agli spazi adibiti alle attività scolari ci sono un campo da calcio e una palestra per danza e pallavolo, considerate pratiche importanti per l'educazione fisica e sociale dei ragazzi. La comunità dispone anche di un'area all'aperto per giochi e attività fisica, un'aula informatica, un'aula di musica e un'aula per l'educazione artistica. Luoghi come il caseificio, il frantoio, la cantina, la falegnameria, lo studio televisivo, l'officina e la stalla offrono ai bambini l'opportunità di apprendere competenze pratiche.

Per quanto attiene il *contesto sociale*, la comunità presiede all'organizzazione della scuola, della famiglia e del lavoro, oltre alla decisione delle norme che regolano la vita quotidiana. L'educazione è basata sull'apprendimento attraverso l'esperienza e la valorizzazione dei talenti individuali, coinvolgendo i bambini in attività comunitarie. Le attività didattiche adottano un approccio di istruzione parentale, con genitori responsabili dell'educazione dei figli e obbligo di esami annuali di idoneità. Per le bambine e i bambini con disabilità, sono previsti programmi personalizzati con supporto specialistico. La scuola è integrata nella vita comunitaria, promuovendo un apprendimento significativo basato su esperienze quotidiane.

Genitori scelti coordinano l'educazione e un responsabile scolastico supervisiona l'organizzazione. La formazione avviene in itinere, senza corsi preparatori specifici. Nella comunità, l'educazione scolastica e familiare sono integrate, considerandole processi continui che coinvolgono entrambe le dimensioni. Le famiglie collaborano nell'educazione dei

figli e, se un genitore ha difficoltà, può discutere apertamente con altri genitori per trovare soluzioni insieme. Questo approccio crea un clima di solidarietà e condivisione, supportando i genitori nelle sfide educative e prevenendo sentimenti di isolamento o giudizio.

Infine, per quanto attiene la dimensione *socio-economica*, va rilevato che nella comunità non circola denaro e le attività lavorative sono libere e volontarie, incarnando i valori di solidarietà, condivisione e rispetto reciproco dell'istituzione, con l'obiettivo di creare un ambiente solidale e inclusivo per tutti gli abitanti.

Successivamente all'osservazione si sono condotte a un campione non probabilistico e mirato sei interviste semi-strutturate (due uomini e quattro donne). Il materiale raccolto, avente per oggetto l'esperienza scolastica dell'affido, reso anonimo a seguito di trascrizione, è stato, in questo caso, analizzato mediante la metodologia dell'Analisi Fenomenologica Interpretativa (IPA) (Lanfredini, 2004), in ragione della natura altamente ideale del contesto di indagine. Si volevano, infatti, in coerenza con le peculiarità della metodologia, prendere in considerazione i processi di attribuzione di significato e, conseguentemente, individuare le unità di senso che si provvede a segnalare, in questa sede, con il corsivo.

Dalle interviste è emerso che la comunità adotta un approccio all'educazione che *integra strettamente la vita familiare e scolastica*, considerandole parte di un unico processo educativo continuo. La *collaborazione* tra le famiglie è fondamentale, creando un ambiente di solidarietà e sostegno reciproco nella gestione delle sfide educative.

Storicamente, la comunità ha attuato significativi cambiamenti nell'organizzazione scolastica. La valutazione dei bambini si basa sull'*acquisizione di competenze* e sull'impegno, con l'abolizione dei voti a favore di una valutazione più trasparente e formativa.

La scuola parentale rappresenta un elemento chiave dell'approccio educativo, integrando la vita scolastica e familiare.

Le attività extrascolastiche, come la lavorazione della terra e la gestione domestica, arricchiscono il bagaglio di conoscenze dei bambini, preparandoli con competenze pratiche e trasversali.

La programmazione annuale della scuola tiene conto degli impegni e delle attività degli studenti. Le classi, caratterizzate da dimensioni ridotte e multietà, partecipano a percorsi educativi interdisciplinari che integrano le diverse età. L'orario scolastico è adattato alle esigenze di ogni livello, permettendo flessibilità nell'organizzazione delle attività.

Le metodologie didattiche adottate favoriscono *l'apprendimento esperienziale e pratico*, promuovendo la libertà di esplorare e sperimentare.

tare. Ogni lezione può essere modellata in base alle necessità e agli interessi degli studenti, dando spazio alla varietà e alla personalizzazione. Il sostegno individuale è offerto quando necessario, senza la necessità di certificazioni formali.

L'ambiente educativo della comunità è, quindi, caratterizzato da un *approccio integrato e inclusivo*, dove la vita quotidiana è parte integrante del processo educativo. Gli studenti sono coinvolti in attività extrascolastiche che mirano a sviluppare una varietà di competenze e abilità, oltre a promuovere valori di cooperazione e condivisione.

La *partecipazione attiva* degli studenti – ma in genere di tutti i membri della comunità – è incoraggiata attraverso il *cooperative learning* e l'esposizione pubblica dei lavori realizzati. Le esperienze vissute vengono condivise con la comunità tramite presentazioni e *performance*, contribuendo alla costruzione di un clima di apprendimento inclusivo e collaborativo.

L'approccio educativo mira a coltivare non solo le competenze cognitive, ma anche quelle sociali e emotive degli studenti, offrendo loro opportunità di crescita e sviluppo in un ambiente sicuro e stimolante.

In generale, la *continuità tra fluidità genitoriale e scolastica*, pare essere una soluzione efficace per garantire l'integrazione in situazioni di affido, anche se va rilevato, come in ogni realtà ad alta densità ideale, che le nuove generazioni non sempre riescono a condividere pienamente questo spirito, pur essendo cresciute in una situazione indubbiamente molto efficace e funzionale.

Inoltre, anche in questa situazione come nel precedente studio, la continuità con la famiglia d'origine risulta essere il contenuto eluso – forse anche in ragione della giudiziarietà dei provvedimenti – del discorso di integrazione e l'istruzione con le sue giuste prerogative educative, risulta assumere un ruolo poco significativo nel supporto alla transizione con la famiglia di origine o, al più, di supporto rispetto a quello della famiglia affidataria, in ragione del tessuto a maglie strette della comunità.

##### 5. Conclusioni: verso una mediazione familiare adulta grazie all'affido

Il tema dell'affido risulta non essere privo delle limitazioni e derive privatistiche che riguardano buona parte della vita delle famiglie contemporanee.

Volendo sintetizzare, appare quanto mai urgente riportare la questione alla sua dimensione 'pubblica', almeno dal punto di vista della cura educativa (Boffo, 2007) che la comunità deve rivolgere alle situazioni di

fragilità, favorendo processi di transizione non solo all'insegna della presa in carico e di aiuto, ma stimolando l'attivazione di tutte le potenzialità – quelle delle famiglie affidanti e delle famiglie affidatarie, dei minori in situazioni di incertezza familiare, ma anche delle istituzioni e organizzazioni che hanno compiti educativi informali e formali – in un'ottica di rete, di *empowerment* e di *capacity building*.

L'analisi dei dati del primo studio ha enfatizzato la comunicazione come elemento chiave, con un *focus* sulla necessità di una maggiore interazione tra famiglie affidatarie e istituzioni scolastiche. Ma anche di queste ultime, ove possibile, con le famiglie affidanti, ci pare di poter dire.

Inoltre, sempre di più cresce l'urgenza di figure professionali capaci di gestire i processi multilivello di transizione, capaci di incarnare ruoli di mediazione/costruzione nel contesto della relazione tra famiglie (Defilippi, 2004) – in questo caso il 'plurale' non è solo doveroso, ma è d'obbligo – e di *network building*, al fine di generare percorsi di effettiva integrazione sia dei minori sia delle famiglie. Tali figure dovrebbero avere una specifica preparazione intorno alle questioni della relazione educativa e delle metodologie comunicative ad esso connesse, tanto da invocare nella comunità pedagogica una riflessione più accorta e approfondita in questa direzione, all'indomani dell'istituzione dei nuovi albi professionali di pedagogisti ed educatori (L. 55/2024) come frutti maturi del DDL 778/2024 e soprattutto del decreto legislativo 65/2017, in attuazione e stabilizzazione delle disposizioni transitorie della L. 205/2024 art. 1, di cui ai §§ 595; 597; 598.

In seconda battuta, non potendosi rivolgere, per ora, ai contesti istituiti e strutturati, orientare l'attenzione anche progettuale, sulla decostruzione e sulla destrutturazione può avere degli effetti significativamente positivi.

Il secondo studio, infatti, ha esplorato un contesto unico nel territorio grossetano, caratterizzato da una comunità rurale – rinnovando la tradizione toscana di Lambruschini, per altro – con un forte legame intra-sociale e un approccio all'istruzione di tipo familiare e domiciliare. Dall'analisi è emerso che una sapiente connessione tra attività scolastiche e extrascolastiche ha mostrato tutte le sue virtù, preparando gli studenti con competenze pratiche e trasversali. Tale assunto permette ipoteticamente una migliore 'transizione' alla vita, favorendo lo sviluppo di *Life Skill*. Le metodologie didattiche, come si è visto, di tipo empirico, pratico e laboratoriale paiono favorire l'apprendimento esperienziale e finalizzato, con un sostegno individuale e personalizzato, divenendo catalizzatori di inclusione e integrazione. L'ambiente educativo, in cui l'affido non è un semplice istituto legale, ma uno stile comune e condiviso – tutte

le ragazze e i ragazzi, in un certo qual modo, sono affidate e affidati alla comunità in modo organico – è costitutivamente inclusivo e integrato, in cui la vita quotidiana è parte integrante del processo educativo.

In generale, la continuità tra vita familiare e scolastica, ivi compresa la decostruzione di ruoli e di istituzioni, emerge come una soluzione efficace per l'integrazione nelle situazioni di affidamento.

Tuttavia, è importante notare – fenomeno sempre evidente in situazioni di alta concentrazione ideale e a forte tasso vocazionale – che le nuove generazioni potrebbero non sempre condividere appieno questo spirito, nonostante crescano in un contesto altamente efficace.

Infine, la continuità familiare, cruciale per una progettazione della transizione che sia efficace, rimane un aspetto spesso trascurato e in secondo piano (certamente giustificato, per ragioni spesso di natura legale) nel discorso sull'integrazione anche in questo contesto, dimenticando che il compito dell'integrazione va rivolto non solo al minore, ma anche alla sua famiglia di origine.

Anche in questo caso la figura professionale di un mediatore familiare di formazione pedagogica e non solo giuridica e psicologica (Tangari, 2015), a nostro giudizio, potrebbe avere senso ed efficacia.

L'affido familiare – e, perché no, educativo e scolastico, come vuole il titolo di questo contributo – diventa quindi occasione per riportare in questione il problema del profilo professionale, della preparazione accademica e dell'elaborazione di *learning outcomes* di nuove figure professionali nell'ambito educativo, che sempre di più diventano urgenti a corredo e sostegno della giusta azione politica. Pensare politiche familiari nell'ambito dell'affido, che realizzino transizioni efficaci e di successo, richiede anche una riflessione su coloro che le possano guidare, sostenere e facilitare, combinando efficacemente una formazione multidisciplinare e un'attitudine al dialogo e alla relazione educativa (Haynes e Buzzi, 2012).

Solo così, infatti, a nostro giudizio, la sfida di un affidamento che realizzi le istanze di un Welfare di comunità che metta al centro la persona e si fondi sulla sussidiarietà potrà essere realmente accolta, in un clima positivo di crescita organica, comune e realmente 'attiva' e all'insegna di un concetto ampio di "sostenibilità".

### *Riferimenti bibliografici*

Boffo V. (2007). *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.

- Calcaterra, V. (2014). *L'affido partecipato: Come coinvolgere la famiglia d'origine*. Italia: Erickson.
- Giordano, M., Iavarone, M., Rossi, C. (2011). *A Babele non si parla di affido.: Costruzione e gestione dei progetti individualizzati di affidamento familiare di minori*. Italia: Franco Angeli Edizioni.
- CAM (2012). *Nuove sfide per l'affido: teorie e prassi*. Italia: FrancoAngeli.
- Casaschi, C. (2016). *Minori in affido a scuola: Strategie educative e scelte didattiche*. Italia: Edizioni Studium S.r.l.
- Chistolini, M. (2015). *Affido sine die e tutela dei minori. Cause, effetti e gestione*. Italia: Franco Angeli Edizioni.
- Defilippi, P. G. (2004). *Mediazione familiare*. Italia: Armando Editore.
- Colton M.J.; Williams, M., (1997). *The World of Foster Care: An International Sourcebook on Foster Family Care Systems*. (1997). London: Arena.
- DeGarmo, J. (2015). *Helping Foster Children In School: A Guide for Foster Parents, Social Workers and Teachers*. Cambridge: Jessica Kingsley Publishers.
- George, V. (2014<sup>2</sup>). *Foster Care: Theory & Practice (ILS 130)*. London: Taylor & Francis.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Haynes, J. M., Buzzi, I. (2012). *Introduzione alla mediazione familiare. Principi fondamentali e sua applicazione*. Italia: Giuffrè.
- Hegar R. L., Scannapieco M., (1999). *Kinship Foster Care: Policy, Practice, and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Illich, I. (1972). *Descolarizzare la società*. Milano: A. Mondadori.
- Lanfredini R. (2004). *Fenomenologia applicata: esempi di analisi descrittiva*. Italia: Guerini e associati.
- Libal, J. (2015). *The Foster Care System*. Massachusetts: Mason Crest.
- Mitchell, M. B. (2016). *The Neglected Transition: Building a Relational Home for Children Entering Foster Care*. Stati Uniti: Oxford University Press.
- Oldfield, N. (2019). *The Adequacy of Foster Care Allowances*. London: Taylor & Francis.
- Rosenfeld A., Pilowsky D.J., Fine P., Thorpe M., Fein E., Simms M.D., Halfon N., Irwin M., Alfaro J., Saletsky R., Nickman S., (1997). *Foster Care: An Update*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36, 4: 448-457. <https://doi.org/10.1097/00004583-199704000-00006>.
- Sinclair, I., Gibbs, I., Baker, C., Wilson, K. (2005). *Foster Children: Where They Go and How They Get On*. Regno Unito: Jessica Kingsley Publishers.
- Stone, H. D., Hunzeker, J. M. (1974). *Education for Foster Family Care: Models and Methods for Foster Parents and Social Workers*. Washington: Child Welfare League of America.
- Tangari, M. (2015). *La mediazione familiare*. Italia: Key Editore.
- Zamagni S. (2023), *Sussidiarietà circolare e Welfare di comunità*. *Nuova Atlantide*, 8. 57:61. ([www.sussidiarieta.net/files/contenuti/3811\\_1679652763\\_0nhxvt2o7h.pdf](http://www.sussidiarieta.net/files/contenuti/3811_1679652763_0nhxvt2o7h.pdf)).





## **Memorie familiari e memorie pubbliche. “La scuola in soffitta”. Un percorso educativo tra comunità, scuola e territorio**

*Luca Bravi<sup>1</sup>, Stefano Oliviero<sup>2</sup>*

### **Abstract**

Il presente contributo descrive il processo di narrazione comunitaria e pubblica attivato dal progetto “La storia in soffitta”, realizzato dalla classe terza E della scuola secondaria di primo grado “Ilio Micheloni” di Lammari (Lucca). L’attività si è basata sul recupero di storie e di oggetti legati al Novecento da parte delle famiglie degli studenti e delle studentesse che sono stati soggetti attivi nel percorso descritto. La relazione tra differenti contesti (la scuola, le famiglie, il territorio), costruita attraverso il racconto della storia del Novecento, ha offerto un esempio concreto di percorso educativo in grado di riorientare anche il ruolo delle famiglie all’interno dell’esperienza scolastica. Si descrive un processo di riconnessione generazionale attraverso il racconto del passato che ha trovato piena espressione anche sul territorio di riferimento dando vita a un’esperienza di coinvolgimento dell’intera comunità cittadina.

**Parole chiave:** storia sociale dell’educazione, memoria pubblica, famiglia, educazione, scuola.

### **Abstract**

This contribution describes the process of community and public narration activated by the project “La storia in soffitta” (history in the garret), implemented by a class (3 E) of the junior school “Ilio Micheloni” in Lammari (Lucca). The activity was based on the recovery of stories and objects related to the twentieth century from the families of the students who were active subjects in the course described. The relationship between different contexts (the school, the families, the territory), built through the storytelling of twentieth century, offered a concrete example of an educational path capable of orienting the role of the families within the school experience. It describes a process of generational reconnection through telling of the past. It involves the territory in which the families and the school are located, giving rise to an experience involving the entire city.

**Keywords:** social history of education, public memory, family, education, school.

---

<sup>1</sup> Ricercatore presso il Dipartimento di Formazione Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell’Università degli Studi di Firenze, a cui vanno attribuiti i paragrafi 1 e 2.

<sup>2</sup> Professore associato presso il Dipartimento di Formazione Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell’Università degli Studi di Firenze, a cui vanno attribuiti i paragrafi 3, 4 e 5.

### 1. *Le memorie educative*

Il percorso didattico e educativo di cui parleremo in queste pagine prende avvio dal progressivo consolidamento del ruolo delle memorie familiari e di quelle pubbliche nell'ambito degli studi storico-educativi per poi riflettere sulla relazione tra scuola, territorio e comunità attraverso la condivisione delle memorie.

Durante il Novecento il discorso sulla memoria è cresciuto grazie al contributo di numerosi studi che hanno privilegiato l'approccio disciplinare, come quelli nati in ambito psicologico, sociale o storico, approccio al quale i singoli studi sono rimasti piuttosto ancorati senza particolari contaminazioni degli uni con gli altri. Più recentemente i *Memory Studies* sembrano invece esser caratterizzati da un processo di ibridazione, o almeno di reciproco confronto, che è andato di pari passo ad una vera e propria esplosione quantitativa e qualitativa delle ricerche su questo tema (Olick, Sierp, Wustenberg, 2023).

Non a caso la discussione intorno alla memoria negli ultimi anni ha occupato uno spazio crescente nel dibattito pubblico tanto da diventare spesso il tema centrale attorno al quale misurare l'organizzazione e le prospettive della società. La memoria, in altre parole, sembra quasi esser diventata un'esigenza vitale degli esseri umani, manifestata infatti da un'esplosione di fenomeni memoriali che vanno dalle commemorazioni pubbliche ai musei dedicati a particolari eventi, fenomeni che attraversano anche l'arte e la letteratura, nonché l'industria culturale e quella del design con una produzione che richiama oggetti del passato facendo leva sulla nostalgia (Violi, 2014; Di Pasquale, 2019; Trentmann, 2017).

Il discorso sulla memoria a partire dagli anni Novanta del Novecento ha incontrato pure l'attenzione degli studi pedagogici, specialmente quelli concentrati sull'autobiografia e sulla narrazione (Demetrio, 2012; Demetrio, 1998), e successivamente, dopo una lunga fase di diffidenza, anche di quelli storico-educativi. Più in generale, infatti, l'intero dibattito storiografico ha nutrito per un certo periodo una buona dose di diffidenza nei confronti della memoria, dovuta anzitutto ai dubbi sui fondamenti scientifici della memoria rispetto alla storia. Ma sono ostacoli ormai superati (Nora, 1984-1986). Poi, specialmente in questi ultimi anni, l'atteggiamento di prudenza si è concentrato sulla attitudine della memoria di erodere lo spazio alla storia fino a sostituirla promuovendo una lettura del passato del tutto scorretta e fuorviante (Flores, 2021).

Nel contesto storico-educativo la memoria, come accennato, è diventata così solo di recente oggetto di studio, grazie alle ricerche pionieristi-

che promosse all'inizio del Millennio in Spagna e in America latina, fino ad arrivare al fondamentale snodo del convegno di Siviglia del 2015 (Yanes-Cabrera, Meda, Viñao, 2017) che ha dato solide fondamenta anche al filone italiano, il quale è ormai saldamente consolidato. Una solidità ampiamente testimoniata peraltro dal lavoro corale che ha animato il progetto di ricerca «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)», coordinato su scala nazionale da Roberto Sani (Sani, Meda, 2022), da cui hanno avuto origine diverse banche dati di memorie, disponibili in open access sul portale [www.memoriascolastica.it](http://www.memoriascolastica.it), nonché svariate pubblicazioni fra le quali ricordiamo l'ultima, *The School and Its Many Pasts*, un cofanetto di 4 volumi, sempre open access, curato da Roberto Sani, Juri Meda e Lucia Paciaroni (2024).

L'avanzamento delle ricerche sulla memoria nel loro complesso, e in particolare di quelle nell'ambito educativo, offre allora l'opportunità di esplorare nuovi campi di indagine, ma pure di supportare percorsi scolastici curricolari, come “La storia in soffitta” che presentiamo in sintesi qui di seguito, costruiti appunto sulla memoria come oggetto di studio e allo stesso tempo elemento cardine per attivare processi formativi e promuovere relazioni educative.

## 2. *La scuola, la memoria e il territorio*

Ragionare intorno alla memoria è un'attività preziosa per mettere in relazione la scuola con il territorio e con la comunità che lo abita. I luoghi, infatti, parlano sempre del nostro passato e viceversa la memoria senza la relazione con uno spazio perde la sua capacità narrativa (Violi, 2014). Inoltre, il territorio, nonostante l'inevitabile influenza dei processi di globalizzazione sulla dimensione locale, rimane ancora il principale depositario del patrimonio culturale materiale e immateriale grazie al quale le identità individuali e collettive trovano sostanza e concorrono a strutturare le comunità. Rafforzare il dialogo tra scuola e territorio, dunque, è quanto mai necessario per costruire le comunità e per sostenere la democrazia.

La ricerca di una relazione virtuosa fra scuola e territorio attualmente è rilanciata con forza dalla legge n. 92 del 2019 che ha introdotto l'educazione civica come disciplina trasversale nelle scuole di ogni ordine e grado. Un dispositivo legislativo che fra le altre cose prevede indicazioni specifiche sulla promozione di pratiche democratiche fondate sui principi costituzionali, nonché la conoscenza e la tutela del patrimonio

e del territorio<sup>3</sup>. Tuttavia le normative scolastiche prevedevano la necessità di stabilire un dialogo fra scuola e territorio già da alcuni decenni, a cominciare per esempio dall'introduzione del tempo pieno nella scuola elementare nel 1971 e dall'approvazione dei Decreti delegati, fra il 1973 e il 1974, i quali ebbero proprio nel rapporto fra scuola e territorio uno dei loro fondamenti: basta pensare all'apertura alle famiglie o ancora di più alla istituzione dei Distretti scolastici che insistevano sulla relazione reciproca fra scuola e comunità democratica. Più tardi, negli anni Novanta, la relazione fra scuola e territorio è stata sistematizzata con l'avvio del processo legislativo sul decentramento amministrativo culminato nell'autonomia scolastica, la quale ha lasciato ampi margini interpretativi nella sua applicazione tanto agli insegnanti e ai dirigenti, quanto ai decisori politici successivi, come è accaduto ad esempio con la legge n. 107 del 2015. Infine, un'attenzione particolare al territorio possiamo rintracciarla specialmente nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 e nei *Nuovi scenari* del 2018<sup>4</sup>.

Tuttavia, i dispositivi legislativi, come è noto, da soli non possono supportare azioni complesse come quella di cui stiamo parlando. È indispensabile semmai interrompere il meccanismo che alimenta le pratiche didattiche tradizionali ed intercettare attività sul territorio congruenti con questo indirizzo di rottura, per poter appunto costruire percorsi educativi e didattici capaci di concorrere allo sviluppo di una comunità autentica alimentata dalle contraddizioni della società (De Bartolomeis, 1983). Il percorso "La scuola in soffitta" rappresenta proprio il tentativo di tessere una relazione autentica con la comunità, dunque di costruire una narrazione collettiva attraverso la condivisione dei ricordi familiari poi tramutati in memoria pubblica. Ricordare in famiglia, sottolinea infatti Caterina Di Pasquale sulla scorta di Halbwachs, "significa confermare collettivamente l'identità del gruppo e quella dei soggetti che ne fanno parte, significa rendere più vicina la memoria pubblica e anche la storia" (Di Pasquale, 2019, *digital edition*).

Il percorso "La Scuola in soffitta" poggia su alcune pratiche culturali di costruzione del ricordo familiare, del ricordare insieme, fra cui ad esempio la conservazione degli oggetti e le fotografie che gli studenti, come vedre-

---

<sup>3</sup> [www.istruzione.it/educazione\\_civica/](http://www.istruzione.it/educazione_civica/) (ultima consultazione: maggio 2024).

<sup>4</sup> Per le *indicazioni nazionali* si veda al link: [www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](http://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) (ultima consultazione: marzo 2024); per i *Nuovi scenari* si veda al link: [www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/) (ultima consultazione: marzo 2024).

mo meglio più avanti, sono andati a sollecitare e a raccogliere. Gli oggetti aiutano infatti non poco a ricordare la nostra identità e le nostre radici familiari, e non solo. Ma affinché questo processo abbia buon fine è indispensabile attivare un proficuo e consapevole scambio intergenerazionale, condizione peraltro e non a caso essenziale, secondo Demetrio (2003), anche per la sopravvivenza stessa dell'intera società. D'altro canto "il tramonto della memoria è la vera fine di ogni pedagogia" (Demetrio, 1998).

### *3. Narrazione storica e costruzione di comunità come processo educativo*

L'obiettivo di costruire comunità coese e attive rappresenta da tempo un elemento di riflessione che interroga molteplici ambiti, dal sociale al politico, dal contesto educativo a quello delle professioni. D'altro canto, la descrizione di una modernità liquida (Bauman, 2007) che scivola progressivamente verso globalizzazione e individualismo, permette di cogliere un aspetto decisivo che farà da riferimento alle riflessioni e alle pratiche descritte nel presente contributo: l'aspetto liquido di relazioni, affetti, legami rimandano allo scioglimento di strutture sociali rigide:

Ho usato la metafora della liquidità per una caratteristica di base dei liquidi fluidi: non possono mantenere una forma da soli, hanno una coesione interna, un'integrazione, un'attrazione davvero minima. Così finché non li metti in contenitori, in forme esterne, non conservano la stessa forma per molto tempo. Questa è esattamente la caratteristica della nostra vita. Non puoi affidarti a qualcosa che conservi la propria forma finché non le metti qualcosa intorno. [...] Ricordavo prima la contraddizione interna nell'idea delle relazioni umane, e questo si collega agli attuali problemi della rete. Noi parliamo sempre meno di quella che era la miglior metafora per pensare alla società quando ero giovane: la struttura. Essa suggerisce qualcosa di solido, di rigido, qualcosa che limita. Devi combattere con forza per romperla, per uscirne. La struttura ti rende immobile, è un'immagine rigida in cui resti chiuso. La rete è qualcosa di diverso. la rete è la combinazione di due processi, la connessione e la disconnessione: è questa la differenza tra rete e struttura. nella struttura entri e ci resti e così finisce la storia. Nella rete hai una facilità relativa a collegarti a luoghi distanti, ad altri punti della rete, ma allo stesso tempo, ed è la cosa più importante, hai la facilità di disconnetterti, puoi spegnere. Molte informazioni interessanti provengono da ricerche sul metodo dei giovani di attivare relazioni<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Intervista di Luciano Minerva a Bauman in occasione del Festival della letteratura di Mantova 2003, disponibile su Rai Teche al seguente link: [www.teche.rai.it/2017/11/mantova-festivaletteratura-2000-2007/](http://www.teche.rai.it/2017/11/mantova-festivaletteratura-2000-2007/) (ultima consultazione: marzo 2024).

Di fronte alle “relazioni liquide” del contesto sociale, le istituzioni pubbliche sono solite individuare nella scuola di ogni ordine e grado il luogo di riconnessione comunitaria intorno ai valori costituzionali e democratici. In particolare, i riferimenti alla storia nazionale che permeano le leggi legate al tema della Memoria pubblica (si pensi, tra le altre, alle leggi che hanno istituito il Giorno della Memoria e il Giorno del Ricordo e tutte le successive leggi legate alla memorialistica), tornano con frequenza sul ruolo educativo della scuola per “non dimenticare” e per attivare percorsi legati alle date di un calendario civile che il dibattito mediatico rende ogni anno più conflittuale (Bravi, 2014).

Giuseppe Tognon ha descritto il processo di evoluzione che il concetto di sfera pubblica sta affrontando e il ruolo che la scuola sta svolgendo all'interno di tale evoluzione: media e tecnologie digitali stanno tratteggiando un percorso che potrà fondare la sfera pubblica su un'infrastruttura digitale e neuronale (Tognon, 2019). Il venir meno della fisicità delle relazioni porta al centro del dibattito anche la scuola che non conserva necessariamente la propria centralità nel processo di strutturazione e diffusione dei valori comunitari. In *Democrazia e educazione*, John Dewey (1916) aveva evidenziato che la scuola dovesse aprirsi alla società e ad una vita civica da attivarsi nella democrazia. La connessione tra scuola, comunità e territorio non è quindi una novità nella riflessione educativa, ma questa relazione affronta un nuovo passaggio decisivo nel tempo presente. È un processo di ricostruzione e ripensamento di ciò che è “pubblico”. Non si tratta soltanto di affermare la necessità che la scuola debba partecipare alla costruzione, riproduzione e difesa dei valori democratici legati alla storia del Novecento, ma è fondamentale analizzare come valori, riferimenti, ideali possano, paradossalmente, fare a meno della scuola. Il contesto circostante è quello di un ambiente in cui la grande mole d'informazioni disponibili (si pensi al web) non trova più possibilità di selezione soltanto a livello istituzionale e può facilmente sfuggire ai tradizionali canali di mediazione, trasmissione e riproduzione sociale; tra questi la scuola conservava un ruolo centrale.

La costruzione dello spazio pubblico si sta riorganizzando e lascia sempre più all'esterno questo processo di definizione di cosa sia pubblico, proprio quelle istituzioni che hanno a lungo avuto un ruolo centrale nella formazione identitaria collettiva. Il risultato è quello di individui non più interessati alla socializzazione ed alla costruzione di una sfera pubblica valoriale, ma soprattutto che non riconoscono più allo Stato il compito di dover mediare la costruzione di un simile contesto comuni-

tario in cui riconoscersi. La disaffezione per la sfera pubblica si segnala nella ricostituzione di relazioni e contatti molteplici, ma che ciascuno gestisce sul piano privato estromettendo lo Stato come elemento necessario a creare quadri sociali di memoria (Halbwachs, 1997). All'interno della modernità liquida nasce anche l'urgenza di ripensare il modo in cui la scuola possa trovare nuovi spazi di elaborazione, espressione e riconnessione con territori e comunità.

Da questo punto di vista, l'elemento del racconto collettivo e comunitario è uno dei fattori fondamentali di coesione sociale e valoriale. Lo storico Yuval Noah Harari (2017) ha individuato nella capacità di narrazione uno degli elementi fondamentali che caratterizza i *Sapiens* e che li rende capaci di relazionarsi sul terreno del pensiero astratto. Le società, i gruppi, le minoranze tessono contatti attraverso valori, ideali, idee che si consolidano tramite il racconto comunitario ed è effettivamente quest'aspetto che ci rende esseri umani differenti dagli altri animali; in particolare ci rende capaci di formare gruppi sociali coesi intorno alle proprie memorie espresse nel presente. Si può quindi sottolineare l'importanza dello spazio comunitario di narrazione come elemento di rappresentazione e riproduzione di legami e valori. I popoli condividono racconti collettivi (oppure selezionano storie da dimenticare) ed è nell'azione del narrare che i valori, le regole, i diritti, i doveri diventano riferimenti collettivi capaci di mettere radici sociali nella memoria di una comunità. In questo processo, il racconto che entra in classe diventa strumento di connessione tra scuola, comunità e territorio in maniera attiva e mediata attraverso la relazione tra i diversi soggetti coinvolti.

L'esperienza del progetto "La storia in soffitta", descritto nei successivi paragrafi di questo contributo, intende proporre un'esperienza concreta di narrazione che attraversa il contesto privato e familiare per giungere a quello comunitario e pubblico, attraverso l'esperienza scolastica della classe 3E della scuola secondaria di primo grado "Ilio Michelsoni" di Lammari (Lucca). Il progetto è nato dalla collaborazione tra la scuola, il Dipartimento Forlilpsi dell'Università di Firenze e il territorio, con l'idea di sperimentare percorsi didattici innovativi. È stata un'esperienza di coprogettazione che si è espressa attraverso il lavoro formativo da fare insieme, in un contesto paritario e collaborativo. L'obiettivo è stato quello di sviluppare esperienze di cittadinanza attiva che si sono basate sull'immagine di una scuola democratica e legata ai valori della Costituzione. In questo caso, l'attivazione delle famiglie di studentesse e studenti ha rappresentato un fattore di relazione che ha permesso di recuperare il rapporto intergenerazionale e che, attraverso il racconto della

storia, ha fatto partecipare un'intera comunità a un processo educativo nato all'interno di un'aula scolastica.

#### 4. *Il progetto "La storia in soffitta". Un'esperienza di narrazione*

L'idea di partenza di quest'attività, coordinata dal prof. Enea Nottoli, (docente di italiano e storia) in collaborazione con la pedagoga dell'istituto comprensivo di Lammari, è stata quella di ricostruire le vicende passate di ciascuna famiglia di studenti e studentesse, nel periodo tra gli anni Trenta fino agli anni Cinquanta del Novecento. Ogni partecipante ha cominciato un lavoro di ricerca-azione autonomo all'interno della propria famiglia per individuare oggetti, foto, testimonianze di nonni e bisnonni. Gli oggetti sono stati utilizzati come fonte documentale di racconto e frequentemente sono stati recuperati da soffitte e cantine delle abitazioni. Gli oggetti hanno fatto da tramite ad una narrazione che ha intrecciato le differenti storie. Il materiale raccolto ha permesso un'analisi che ne ha rintracciato la periodizzazione e l'eventuale originario utilizzo, laddove si trattasse di elementi non più d'uso comune. Ogni oggetto è stato collegato in modo da ottenere un percorso in cui le "varie voci privilegiate" dei testimoni diretti si sono intrecciate vicendevolmente, in modo da ricostruire una rete di connessioni tra contesto di storia personale, familiare, locale e nazionale. Racconta il docente che ha coordinato l'attività:

Il soggetto della soffitta (o cantina) è stato scelto in quanto sinonimo della nostra memoria e luogo per eccellenza dove i nostri antenati riponevano i ricordi, sia quelli più belli che quelli più brutti. Spesso la soffitta si è dimostrata un piccolo scrigno. Gli oggetti e le testimonianze visive e uditive hanno aperto i bauli conservati in queste stanze e hanno regalato pagine di storia reale e viva che ha fatto rivivere ai testimoni quei momenti e che ha permesso agli studenti di ascoltare per la prima volta le testimonianze familiari. Molte persone anziane hanno detto di aver apprezzato soprattutto la possibilità di vedere gratificati i loro ricordi da parte di nipoti e parenti, mentre la generazione dei giovani scolari ha sottolineato che si è fatta un'idea della storia familiare che nessuno aveva mai raccontato con tanti particolari<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Intervista al prof. Enea Nottoli, coordinatore del progetto "La storia in soffitta", Firenze, marzo 2024.



L'aspetto familiare e comunitario è stato approfondito soprattutto tramite la concretezza degli oggetti. Si è trattato di far stabilire un contatto e valorizzare il patrimonio culturale materiale (Bortolotti et. al., 2008) che ha saputo parlare di classi sociali, di agiatezza o di povertà, ma soprattutto del rapporto di ciascun protagonista, in questo caso specifico, con lo scoppio della Seconda guerra mondiale e del valore o del significato che ciascuno strumento, o ciascuna "cosa" (come è stato detto dai testimoni), ha rappresentato per poter vivere in mezzo al conflitto. Il racconto della guerra ha riportato ciascun testimone al legame con l'evento che più ha lasciato il segno nell'infanzia e nell'adolescenza. Il passaggio che è stato effettuato nel processo didattico è stato dal rapporto con il patrimonio culturale materiale a quello immateriale, caratterizzato da elementi comunitari comuni e condivisi: dal singolo, alla famiglia, alla comunità locale e poi nazionale e internazionale. I singoli oggetti sono diventati beni che, studiati anche nel loro insieme, hanno dato vita per la prima volta ad un racconto di gruppo in cui le famiglie, al di là della loro composizione specifica, hanno sempre avuto un ruolo centrale nel progetto.

##### *5. Dalla scuola, alle famiglie, al territorio*

Il primo prodotto che è stato realizzato è stata una presentazione digitale utilizzata come presentazione del percorso al convegno dedicato alla Public History e tenutosi il 6 giugno 2023, presso il Dipartimento Forlilpsi dell'Università di Firenze. Tale presentazione si è articolata attorno ad un diario ritrovato che ha raccontato la storia di un bisnonno dal 1939 al 1956. Le fasi successive hanno previsto l'allestimento di una mostra presso il centro Athena del Comune di Capannori che si è svolta dal 12 gennaio al 1° febbraio 2024. In tale occasione sono stati creati 18 pannelli in forex che non hanno raccontato solo le storie delle ragazze e dei ragazzi, ma hanno messo in evidenza le parole chiave della ricerca elaborate insieme alle famiglie e ai testimoni diretti. Il passaggio dagli oggetti al patrimonio culturale immateriale è stato realizzato tramite la realizzazione di un tavolo allestito con oggetti della cultura contadina reperiti grazie a un'associazione del luogo affiancati agli oggetti trovati dalle ragazze e dai ragazzi, suddiviso in quelle aree tematiche evidenziate nelle testimonianze ovvero il viaggio, la scuola, il cibo e la vita contadina. Inoltre, è stato realizzato un video composto dai frammenti delle interviste ai testimoni: la materialità degli oggetti è stata fatta dialogare con i concetti raccolti sui pannelli della mostra, tramite i quali parole e volti hanno ricollegato le memorie familiari al presente della comunità locale.



È nelle fasi di diffusione del progetto che la relazione tra scuola, famiglie e territorio ha potuto produrre effetti positivi di riconnessione sociale e saldarsi definitivamente: la mostra ospitata presso il museo etnoantropologico Athena di Capannori è stata sostenuta dall'amministrazione locale ed è stata visitata da un gran numero di persone del territorio, a partire dalle famiglie, per poi allargarsi ad un'intera comunità<sup>7</sup>. Altre persone, visitata l'esposizione, hanno porta-

<sup>7</sup>Cfr. pannello espositivo della mostra pubblica "La scuola in soffitta" esposto presso il Museo Athena del Comune di Capannori ([www.lanazione.it/lucca/cronaca/e-aperta-fino-al-24-la-mostra-coprogettata-la-storia-in-soffitta-8bd85309](http://www.lanazione.it/lucca/cronaca/e-aperta-fino-al-24-la-mostra-coprogettata-la-storia-in-soffitta-8bd85309), ultima consultazione: maggio 2024; [www.luccaindiretta.it/capannori-e-piana/2024/01/15/la-storia-in-soffitta-inaugurata-la-mostra-al-museo-athena-di-capannori/389069/](http://www.luccaindiretta.it/capannori-e-piana/2024/01/15/la-storia-in-soffitta-inaugurata-la-mostra-al-museo-athena-di-capannori/389069/), ultima consultazione: maggio 2024).

to nuovi oggetti da esporre e narrare all'interno del contesto narrativo costruito da studenti e famiglie. Racconta uno degli studenti coinvolti: "È stato interessante lavorare su questi oggetti. Ho scoperto cose che non conoscevo sulla mia famiglia e su mio nonno che purtroppo non c'è più. Di tutto ciò, nessuno aveva mai parlato". Le parole espresse dalle ragazze e dai ragazzi coinvolti durante il convegno di Public History rafforzano ulteriormente il valore dell'esperienza fatta: "questa intervista mi ha permesso di conoscere meglio il mio bisnonno e di avere un ricordo di lui nel tempo anche quando non ci sarà più", oppure "grazie ai suoi racconti, mia nonna ha saputo trasmettermi l'ansia, l'angoscia, la paura della guerra; la stessa che altre persone vivono in contesti di guerra oggi". La mostra è stata successivamente installata per due settimane presso la Residenza Sanitaria Assistenziale di "Casa don Alberto Gori" di Capannori, nel medesimo circondario provinciale della scuola di Lammari.



Studentesse e studenti hanno presentato i temi della mostra e intervistato gli ospiti della struttura in relazione al passato narrato nel progetto. Si è trattato di un ulteriore allargamento e connessione con il territorio e i suoi abitanti. Uno degli ospiti della struttura ha commentato durante l'inaugurazione tenutasi a marzo del 2024: "Non pensavo che i miei ricordi potessero interessare a qualcuno, tantomeno a delle persone giovani che frequentano la scuola media". La valorizzazione dei ricordi della generazione più anziana ha infine espresso uno dei risultati più importanti dell'attività: la progettazione e produzione di un pannello da aggiungere alla mostra, elaborato dagli stessi ospiti della struttura residenziale.



La classe III E ha chiuso il proprio percorso d'istruzione nella scuola secondaria inferiore di Lammari nell'anno scolastico 2022/2023, ma le attività connesse al progetto "La storia in soffitta" hanno costruito saldi legami con l'istituto e i docenti che hanno accompagnato studenti e studentesse in questo percorso, pertanto la mostra, storia di singole persone, famiglie e di un'intera comunità, sta continuando ad essere esposta in contesti locali e nazionali.

### *Riferimenti bibliografici*

- Bandini G., Bianchini P., Borruso F. et al. (2021): *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*. Firenze: FUP.
- Bandini G., Oliviero S. (Eds) (2019): *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: FUP.
- Bauman Z. (2011): *Modernità liquida*. Bari-Roma: Laterza.
- Bonomo B. (2013): *Voci della memoria*. Roma: Carocci.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S. et. al. (2008): *Per l'educazione al patrimonio culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bravi L. (2014): *Percorsi storico-educativi della memoria europea*, Milano: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis, F. (1983): *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia
- Demetrio D. (1998): *Pedagogia della memoria. Per sé stessi, con gli altri*. Roma: Maltemi.
- Demetrio D. (2003): *Ricordare a scuola*. Bari: Laterza. 2003.
- Demetrio D. (2012): *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

- Dewey J. (I<sup>a</sup> ediz. or., 1916): *Democrazia e educazione*, 1<sup>a</sup>ed. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Di Pasquale C. (2019): *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*. Bologna: il Mulino.
- Flores M. (2021): *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*. Bologna: il Mulino.
- Halbwachs M. (1997): *I quadri sociali della memoria*, Santa Maria C.V: Ipermedium.
- Harari N.Y. (2017): *Sapiens. Da animali a dei*. Milano: Bompiani.
- Meda J., Paciaroni L., Sani R. (Eds) (2024): *The School and Its Many Pasts*, Vol. 4. Macerata: Eum.
- Nora P. (1984-1986): *Les lieux de la mémoire*, 5 voll. Paris: Gallimard.
- Olick J. K., Sierp A., Wustenberg, J. (2023): Introduction: Taking stock of memory studies. *Memory Studies*, 16(6), 13991406. <https://doi.org/10.1177/17506980231207934>.
- Portelli A. (2017): *Storie orali*. Roma: Donzelli.
- Sani R., Meda J. (2022): «School Memories between Social Perception and Collective Representation»: un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale, *History of Education and Children's Literature*, vol. 17, n. 1, pp. 9-26.
- Tognon G. (2019): *Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova "sfera pubblica"*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public history of education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze: FUP, pp. 25-39.
- Trentmann, F. (2017): *L'impero delle cose*. Torino: Einaudi.
- Violi P. (2014): *I paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia*. Milano: Bompiani.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (eds.) (2017): *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.



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

INDICE

NUMERO 2 · LUGLIO – DICEMBRE 2024

- 5 *Genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale, Clara Silva, Anna Grazia Lopez, Elena Zizioli*
- Dossier “Genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale”
- 13 *La maternità alla prova del carcere: traiettorie di ricerca, Elena Zizioli, Chiara Meta*
- 25 *Genitorialità responsiva e educazione alla pace: alcune riflessioni sulla fragilità nei contesti di Intractable Conflicts, Silvia Guetta*
- 41 *Dalla fragilità sociale alla resilienza: il metodo autobiografico per una genitorialità responsiva, Diletta Chiusaroli*
- 53 *Trasformazioni identitarie nella transizione alla maternità nelle situazioni di fragilità esistenziale: il parto in anonimato e il sostegno alla genitorialità nelle comunità mamma-bambino, Loredana Paradiso*
- 65 *Identità in evoluzione. Dinamiche familiari tra madri migranti e figlie, fra mantenimento delle tradizioni e fattori di cambiamento, Tiziana Chiappelli*
- 79 *Donne detenute con figli in carcere: dalla genitorialità nell’istituzione totale alla responsività di servizi alternativi, Elisabetta Colla*
- 93 *Rompere il tabù della violenza filio parentale: discorsi di svelamento e pratiche educative di resistenza, Monica Facciocchi*
- Miscellaneous
- 105 *Affidati alle famiglie e alle scuole. Due studi esplorativi sulla relazione tra le famiglie in situazioni di affido e le scuole, Fabio Togni*
- 119 *Memorie familiari e memorie pubbliche. “La scuola in soffitta”. Un percorso educativo tra comunità, scuola e territorio, Luca Bravi, Stefano Oliviero*

€ 20,00