

STRUMENTI  
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

– 100 –

FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE

COMITATO D'ONORE

Salvo Mastellone, Antonio Santoni Rugiu,  
Leonardo Trisciuzzi, Graziella Vescovini

DIRETTORE  
(Presidente Pro-tempore)

Simonetta Ulivieri

COMITATO SCIENTIFICO

Carmen Betti, Antonio Calvani, Franco Cambi, Carlo Catarsi,  
Enzo Catarsi, Giovanna Ceccatelli Gurrieri, Vittorio Conti, Franco Corchia,  
Fabrizio Desideri, Giulia Di Bello, Paolo Federighi,  
Carlo Fratini, Andrea Mannucci, Giovanni Mari, Alessandro Mariani,  
Stefano Renzo Martinelli, Paolo Orefice, Alberto Peruzzi,  
Dario Ragazzini, Daniela Sarsini, Andrea Spini, Luca Toschi,  
Roberta Turchi

VOLUMI PUBBLICATI

1. Simonetta Ulivieri, Franco Cambi, Paolo Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Atti del Convegno, 15-17 maggio 2008.*
2. Gianfranco Bandini (a cura di), *noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini.*

# **noi-loro**

Storia e attualità della relazione educativa  
fra adulti e bambini

*a cura di*  
Gianfranco Bandini

Firenze University Press  
2010

noi-loro : storia e attualità della relazione educativa fra  
adulti e bambini / a cura di Gianfranco Bandini. – Firen-  
ze : Firenze University Press, 2010.  
(Strumenti per la didattica e la ricerca ; 100)

<http://digital.casalini.it/978884530325>

ISBN 978-88-8453-014-1 (print)

ISBN 978-88-8453-032-5 (online)

Immagine di copertina:

© Alexey Bykov | Dreamstime.com

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández

© 2010 Firenze University Press  
Università degli Studi di Firenze  
Firenze University Press  
Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy  
<http://www.fupress.com/>

*Printed in Italy*

## Indice

PREFAZIONE <i>Simonetta Ulivieri</i>	7
INTRODUZIONE. LA RELAZIONE EDUCATIVA, CENTRO VITALE DELLA FORMAZIONE <i>Gianfranco Bandini</i>	11
COMUNICAZIONE E AFFETTI NELLE RELAZIONI FAMILIARI <i>Vanna Boffo</i>	17
ULTIME NOTIZIE DALLA FAMIGLIA. UN PERCORSO POSSIBILE IN VENT'ANNI DI NARRATIVA ITALIANA (1990-2009) <i>Chiara Biagioli</i>	37
LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE QUALE STRUMENTO PRIVILEGIATO NELLA COMUNICAZIONE BAMBINI-ADULTI <i>Andrea Peru</i>	75
MAESTRI E ALUNNI: UNA STORIA DI PREVARICAZIONI E VIOLENZE <i>Gianfranco Bandini</i>	95
DIRITTI DEI BAMBINI E DOVERI DEGLI ADULTI. UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA <i>Emiliano Macinai</i>	123
BAMBINI CON DISABILITÀ. DIRITTI, BISOGNI SPECIALI, INCLUSIONE <i>Tamara Zappaterra</i>	143
ADULTI E BAMBINI NELLA RETE <i>Maria Ranieri</i>	161
NOTE SUGLI AUTORI	185
INDICE DEI NOMI	189



## Prefazione

Il Programma con cui mi sono presentata come Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, nell'estate del 2006, era intitolato *Per un'Università Aperta*. Con questa denominazione intendevo molte cose: dalla formazione al sapere critico, alla estensione didattica dei nostri Corsi sul territorio regionale, ma soprattutto il mio pensiero era rivolto alle studentesse e agli studenti iscritti alla Facoltà e al desiderio che l'Università fosse meno chiusa e autoreferenziale, che si trasformasse davvero in una *open university*, che li aiutasse a frequentare le lezioni e vivere la vita universitaria con maggiore partecipazione e profitto. Mi ero infatti accorta, in precedenza, che nel corso degli anni la composizione e le caratteristiche della popolazione studentesca universitaria, almeno di quella iscritta alla mia Facoltà, erano vistosamente cambiate e che questo mutamento metteva in evidenza che nuove modalità formative e organizzative andavano individuate e messe a punto. Gli studenti iscritti non appartenevano più soltanto alla categoria dei neo-diplomati che con molto entusiasmo, anche se spesso poco orientati dalla scuola secondaria superiore di provenienza, si gettavano dopo la maturità nella mischia universitaria, liberi da impegni familiari e/o lavorativi e con le possibilità economiche di supporto alle spalle che avrebbero reso sicuri e sereni i loro studi. Gli studenti/sse iscritti non appartenevano se non in parte a questa prima fortunata e privilegiata categoria, ma a essa se ne potevano aggiungere altre:

1. studenti giovani, neo-diplomati, ma privi di mezzi e di disponibilità che si dedicavano a lavori part-time, spesso al nero, per mantenersi agli studi e che dunque avevano minore tempo sia per frequentare che per studiare (esempio delle loro argomentazioni: *vorrei frequentare, ma non posso, perché devo lavorare per poter studiare*);

2. laureati di altre Facoltà disoccupati o comunque in cerca di prima occupazione che tentavano di 'riciclarsi' attraverso studi più professionalizzanti che portassero a una qualche attività lavorativa (emblematico il caso dei numerosi laureati/e in Lingue Straniere, in Lettere e Filosofia, in Beni Culturali ecc. che, non trovando possibilità di ingresso nella Scuola Secondaria come insegnanti, si rivolgevano al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria per divenire maestre e maestri elementari). Questo secondo gruppo generalmente ha minore tempo da dedicare alla frequenza universitaria, sia perché questa categoria presenta una percentuale molto alta di genere femminile che compie questo percorso di 'riconversione' nei primi anni di vita di coppia, cercando di incrociare maternità e studio, sia perché molti laureate/i appartenenti a questo gruppo sono ormai in rotta col mondo universitario, delusi per le cattive *chances* lavorative ottenute, e quindi preferivano studiare in solitudine, tentando di superare velocemente gli esami per arrivare alla seconda laurea, avendo già appreso metodi di studio efficaci (esempio delle loro argomentazioni: *non ho tempo da perdere per andare a lezione, oppure ho i bambini da accudire, cerco di studiare nei pochi momenti liberi*);

3. infine abbiamo tutto il gruppo importante di coloro che lavorano e che si trovano pienamente integrati nel mondo delle professioni, ai quali la seconda laurea (in genere una Laurea magistrale) serve come forma di aggiornamento e di autopromozione nella carriera e nell'attività lavorativa. Generalmente questo gruppo è molto selettivo nelle frequenze e riesce da subito a distinguere il docente esperto, da cui può ancora imparare a contestualizzare, da quello con maggiori valenze teoriche ma con minori competenze professionali, il cui esame tende a superare con poco sforzo (esempio delle argomentazioni: *io lavoro e ho famiglia; in molti casi anche la mia esperienza pregressa è sinonimo di cultura e serve a una buona riuscita universitaria*).

Tutte queste categorie di studenti un po' diversi, marginali e 'fai da te', mediante l'organizzazione di Corsi svolti in orari serali e di sabato, sono state in parte ri-aggancciate sul piano della disponibilità e delle competenze. Ovvero la nostra proposta di una *open university* che proponeva Corsi rivolti agli studenti lavoratori in orari serali e di sabato e che analizzava anche le tematiche da proporre nei corsi monografici, più utili e quindi più interessanti, per quel particolare tipo di utenza, ha avuto successo ricreando un rapporto di fiducia con l'Università e di attenzione ai contenuti non banali e non rituali che venivano proposti. Credo che questa scommessa sia stata vinta anche perché dell'insegnamento nei 'Corsi per studenti lavoratori' si sono fatti carico soprattutto (a rotazione) giovani ricercatori e docenti precari a contratto che, forse anche per la propria tipologia esistenziale, erano più capaci di capire i bisogni e di interpretare le difficoltà degli studenti lavoratori.

Senza volerne fare l'apologia, i 'Corsi rivolti agli studenti lavoratori' hanno rappresentato la capacità dell'Università e della Facoltà di 'aprirsi'

e di 'lavorare con', svolgendo un significativo lavoro di 'cura' pedagogica e di *empowerment* professionale, trasformando difficoltà di partenza, delusioni di percorso, crisi d'identità in un positivo recupero di risorse umane, aiutando studenti/sse a percorrere e concludere i propri studi mettendo in campo saperi culturali, didattiche individualizzate, e promuovendo processi di autostima e di successo formativo.

Firenze, 1 giugno 2010



G. Bandini

## Introduzione

# La relazione educativa, centro vitale della formazione

1. Gli ultimi quindici anni della politica scolastica italiana sono stati contrassegnati da una serie di tentativi di riforma del sistema scolastico e da molti dibattiti sulla qualità dell'istruzione. Più marcatamente che in passato si è notata un'attenzione alle questioni educative che ha interessato anche la comunicazione pubblica, con una inusuale consapevolezza della sua problematica situazione, soprattutto alla luce dei risultati delle comparazioni internazionali.

Le alterne volontà di riforma scolastica, le incertezze e la confusività di questi processi, le preoccupazioni per le calanti risorse economiche utilizzabili, il disagio provocato dal confronto tra i risultati dei sistemi formativi di vari paesi hanno inciso fortemente sulla condizione docente, in tutti i gradi scolastici. Hanno di fatto occupato stabilmente i pensieri e le aspettative di chi si occupa professionalmente della funzione educativa (spesso in condizioni di precarietà lavorativa e di angoscia per il futuro), emarginando sempre di più alcune questioni che la cultura psicopedagogica aveva, da molto tempo, posto al centro della formazione. Soprattutto, il clima attuale ha progressivamente spostato l'attenzione sui risultati anziché sui processi, sul rendimento scolastico più che sul complessivo *best interest* degli studenti, sulle questioni cognitive piuttosto che su quelle legate all'affettività.

Si è dato per scontato (soprattutto negli approcci ministeriali) un aspetto assolutamente centrale della formazione, talmente centrale da risultare la sola 'base sicura' sulla quale costruire la professionalità docente: si tratta della capacità di instaurare delle positive relazioni educative, affettivamente ricche e accoglienti, che contengono le ansie dei soggetti in formazione e permettono loro di costruire la loro specifica identità.

Certamente le competenze del docente sono più ampie e articolate rispetto anche a soli pochi anni fa. Durante gli anni Settanta abbiamo assistito alla prima grande crisi del modello tradizionale (cattedratico, frontale, tra-

smisivo e disciplinare) e l'apertura – a volte anche in maniera poco chiara e convincente – a una pluralità di approcci, democraticamente attenti allo sviluppo di tutti e non solo di alcuni privilegiati. La diaspora di questo modello ha messo in luce molte sfaccettature della funzione docente, sebbene con scarsissimi effetti sui processi di reclutamento e di formazione iniziale. Oggi possiamo agevolmente concordare sulla necessità di competenze disciplinari e didattiche, ma anche organizzative e critico-riflessive: un modello ideale di docente le vede tutte presenti e adeguatamente rappresentate, non solo teoricamente ma nell'effettiva prassi educativa. Esse non possono tuttavia essere considerate come fattori ugualmente interagenti e che si possono mutualmente compensare. Nessuna di esse, singolarmente presa, ha la possibilità di svolgere la sua specifica funzione e di raggiungere gli obiettivi prefissati se il docente non è capace di instaurare delle positive relazioni, centrate sull'ascolto dei bisogni del bambino e dell'adolescente. Se manca questa capacità fondante si possono verificare dei veri e propri 'effetti perversi' che distorcono tutta la funzione docente e non permettono di raggiungere le finalità per le quali viene svolto il compito educativo.

Tutto ciò può avvenire (e di fatto avviene) in modo inconsapevole, spesso proiettando proprio sui discenti problemi, percezioni e sensazioni del docente. Questa capacità fondamentale troppo facilmente e con disinvoltura si fa coincidere con l'empatia, come se questa fosse una dote naturale di semplice e spontanea utilizzazione: l'empatia è in effetti una meta da agognare ma di difficile acquisizione, che ha bisogno di molte precondizioni e che tipicamente è propria del contesto familiare. In classe sarebbe però sufficiente una sua versione ridotta e semplificata (di 'sintonizzazione affettiva'), che è rivolta ad aspettarsi il massimo possibile da ogni studente, sollecitando tutte le sue energie positive (che esistono sempre e delle quali non bisogna mai dubitare), evitando accuratamente etichettature e classificazioni.

Nei percorsi di formazione dei docenti oggi possiamo constatare una sostanziale emarginazione dei modelli centrati sulla relazione, sull'ascolto di sé, sull'affinamento delle capacità di comprensione emotiva (un esempio per tutti, il celebre modello Tavistock). La stessa scelta (nazionale) di far percorrere e sostenere 'l'anno di prova' del personale neoassunto attraverso una formazione prevalentemente on line dice con chiarezza quanto siano considerati importanti i contenuti didattici, organizzativi, giuridici, gestionali, e via dicendo, rispetto a quelli emozionali, personali, di messa in gioco dell'intera soggettività.

Ciò è in linea con la progressiva ingegnerizzazione della formazione (spesso incline ad approcci funzionalistici ed eterodiretti) e ci sembra quanto mai inopportuna in ambito scolastico, ma forse ancor di più in altri ambiti educativi, primo fra tutti quello familiare. La famiglia appare estremamente bisognosa di una rinnovata attenzione, soprattutto in considerazione dei grandi cambiamenti che sta vivendo in questi ultimi anni; come risulta, esemplarmente, dalle rappresentazioni letterarie che ci forniscono

un approccio tanto interessante quanto profondo sulle dinamiche familiari in mutazione (cfr. il saggio di Chiara Biagioli, *Ultime notizie dalla famiglia. Un percorso possibile in vent'anni di narrativa italiana*).

La pluralità dell'istituto familiare e le sue complesse reti relazionali reclamano a gran voce una centratura sulla capacità di ascolto, di messa in gioco dell'affettività, di autenticità dei soggetti. Aspetti che rendono la comunicazione realmente formativa, capace di sviluppare nell'infanzia il mutamento più importante e duraturo in assoluto, una sorta di lasciapassare per la vita adulta: ossia la fiducia in se stessi e nella positività del mondo, ciò che Eric Berne già molti anni fa definiva con grande precisione l'Okness (cfr. il saggio di Vanna Boffo, *Comunicazione e affetti nelle relazioni familiari*).

Fin dai primi mesi il rapporto madre-bambino è il modello prototipico di questo tipo di ascolto che si fa attento ai bisogni dell'altro e riesce a interpretarne gli stati emotivi interni. È proprio attraverso questo speciale rapporto (di vicinanza e mentalizzazione) che si costruiscono competenze fondamentali, prima fra tutte il linguaggio (cfr. il saggio di Andrea Peru, *Lo sviluppo delle competenze linguistiche quale strumento privilegiato nella comunicazione bambini-adulti*, in particolare il paragrafo *Il ruolo dell'interazione con l'adulto e il maternese*).

2. L'idea di questo volume – dedicato per intero alla relazione tra adulti e bambini – è nata all'interno di una particolare esperienza formativa che la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze ha avviato in via sperimentale nel 2006 e giunta attualmente alla sua quarta edizione. Si tratta di corsi di insegnamento svolti in orario serale e di sabato per favorire l'effettiva frequenza delle lezioni da parte di una utenza studentesca che spesso svolge per l'intera giornata un'attività lavorativa. La ricerca di nuove forme organizzative è stata accompagnata da una riflessione sulla didattica che ha permesso di sviluppare alcune tematiche formative di grande interesse, di fatto trasversali alle diverse discipline. Il risultato di questo approccio metodologico è contenuto in questo volume, che aspira a promuovere un apprendimento consapevole, riflessivo e personale.

I saggi (scritti dai docenti dei corsi rivolto agli studenti lavoratori) intendono mettere a fuoco, in una prospettiva multidisciplinare, la questione della relazione educativa, come il titolo suggerisce: *noi-loro*, per ricordarci che la relazione educativa tra adulti e bambini si configura come una relazione tipicamente asimmetrica, dalle caratteristiche particolari e decisamente variabili nel corso del tempo. È stata infatti segnata per secoli da un mancato riconoscimento dei bisogni dei bambini e della loro stessa soggettività, fino a raggiungere elevati livelli di violenza e prevaricazione. In questi casi si è giustamente parlato di una 'pedagogia nera' che purtroppo è ben lontana dall'essere ovunque abbandonata e che, anche nel nostro paese, ha lasciato tracce profonde e persistenti. Rifuggendo da un certo tasso di retorica che oggi accompagna lo studio delle 'buone pratiche', qui ci si accinge a esami-

nare alcune 'cattive pratiche', decisamente deleterie e pericolose per l'infanzia; quelle pratiche che istintivamente allontaniamo dalle nostre riflessioni perché disturbanti e in molti casi sconvolgenti, ma che – purtroppo – continuano a essere presenti nei contesti educativi (cfr. il saggio di Gianfranco Bandini, *Maestri e alunni: una storia di prevaricazioni e violenze*).

Il Novecento ci porta in eredità una sempre maggiore attenzione ai diritti dell'infanzia che ci spinge a confrontare le affermazioni di principio contemplate nelle solenni dichiarazioni internazionali con la situazione reale. Un esercizio che è quanto mai utile, interessante e fruttuoso e che trova il punto più alto della sua espressione nella codificazione internazionale della *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'infanzia* del 1989 (cfr. il saggio di Emiliano Macinai, *Diritti dei bambini e doveri degli adulti: una prospettiva pedagogica*). Gli adulti, consapevoli dei vari ruoli che rivestono nei confronti dell'infanzia, dovrebbero tenerla in grande considerazione, come un punto di riferimento sul quale fondare il loro esercizio di auto-valutazione attraverso un confronto esterno di così grande rilievo e significato.

Da questo punto di vista occorre mettere in evidenza il grande contributo che è stato offerto dalla pedagogia speciale al grande tema dell'inclusione sociale dei bambini con disabilità. In effetti la riflessione e gli studi in questo settore, ben al di là dell'ambito specifico di ricerca, possono oggi essere visti come un paradigma generale dell'approccio pedagogico: un approccio volto a individuare i tanti e profondi bisogni dell'infanzia, distribuiti lungo un ampio arco di possibilità che esclude ogni riferimento alla categoria di 'normalità' con le sue inevitabili conseguenze discriminatorie. Si veda, a questo proposito, l'importante *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* del 2006, salutata giustamente come una data storica nel processo identitario delle persone con disabilità, contro ogni forma di stigma sociale, incluso quello scolastico (cfr. il saggio di Tamara Zappaterra, *Bambini con disabilità. Diritti, bisogni speciali, inclusione*).

Nell'analisi della relazione educativa non poteva mancare, infine, il contesto digitale che pone molti nuovi interrogativi e sollecita una rinnovata attenzione alle attività dei bambini, soprattutto quelle effettuate in Internet. La novità e rapidità dei cambiamenti, la mutevolezza dello scenario sia tecnologico che dei contenuti, il divario generazionale che sembra essersi acuito da quando sono stati identificati i cosiddetti 'nativi digitali' mettono in discussione il ruolo degli adulti. Non è possibile infatti utilizzare strumenti e metodologie nati in contesti analogici, cartacei, pre-Google: perfino il riferimento agli studi sulla televisione (ossia su ciò che abbiamo considerato fino a poco tempo fa come il *mass media* per eccellenza) appare fuori luogo e incapace di cogliere le speciali caratteristiche della cultura digitale (cfr. il saggio di Maria Ranieri, *Adulti e bambini nella Rete*).

3. Per i motivi brevemente esposti (e per quanto leggerete nelle pagine del volume) lo studio della relazione educativa ha molteplici e rilevanti

aspetti di interesse, tutti di stringente attualità, e si pone come un argomento che gli adulti devono consapevolmente affrontare. Educatori e insegnanti, genitori e studenti, potranno così accrescere i materiali di studio a loro disposizione per consolidare quelle pratiche riflessive che oggi riteniamo indispensabili per chi vive a contatto con l'infanzia.

I saggi contenuti in questo volume costituiscono un piccolo ma sentito contributo alla discussione pubblica; avranno raggiunto la loro specifica finalità se saranno in grado di sollecitare ulteriori domande e se avranno indicato alcune strade di approfondimento, attraverso un approccio multidisciplinare che di per sé costituisce già una direzione di lavoro suggerita e auspicata.

Tutto ciò nell'intento di favorire una sempre maggiore attenzione all'infanzia, ai bisogni specifici che essa ha e che spetta agli adulti comprendere, interpretare, accogliere, soddisfare. Nei percorsi di formazione all'insegnamento (specialmente per la scuola dell'infanzia e primaria) nonché nelle esperienze di educazione genitoriale si sente sempre più il bisogno di accrescere la capacità di ascoltare davvero i messaggi dell'infanzia e di rendere quindi la relazione realmente accogliente e positiva, protesa a contenere il bambino (e non viceversa!); il bisogno di assumersi concretamente (e non solo teoricamente o formalmente) la responsabilità educativa che spetta – tutta intera – all'adulto.

## **Ringraziamenti**

Un sentito ringraziamento deve essere rivolto alla prof.ssa Simonetta Ulivieri, preside della Facoltà di Scienze della Formazione, che ha dato avvio all'esperienza dei corsi di studio rivolti agli studenti lavoratori, nella consapevolezza che la tematica dell'inclusione sociale deve essere perseguita anche in ambito universitario, superando organizzazioni didattiche concepite, in tempi ormai remoti, soltanto per una ristretta schiera di studenti appena laureati.

Un grande ringraziamento va quindi a tutti i 'nuovi studenti' che hanno partecipato ai corsi serali con passione e serietà, dimostrando che le loro esperienze lavorative e di vita costituiscono un valore aggiunto per la formazione che chiede solo di essere riconosciuto e valorizzato, anziché essere considerato un deficit che porta con sé 'inevitabili' difficoltà ed esclusioni.



V. Boffo

## Comunicazione e affetti nelle relazioni familiari

Era libero, ma infinitamente libero,  
fino a non sentirsi pesare sulla terra.  
Gli mancava quel peso delle relazioni umane  
che ostacola il passo;  
gli mancavano quelle lacrime, quegli addii,  
*quelle gioie, quei rimproveri* [...] *quei*  
mille vincoli che lo appesantiscono  
legandolo agli altri.

*A. de Saint-Exupéry*

### I. La scelta e il taglio tematico: quasi una introduzione

L'ottica che viene qui privilegiata per parlare della vasta tematica della famiglia odierna nelle società occidentali è quella che passa per l'ancor più vasto tema delle relazioni familiari. Indirizzandosi a lettori che hanno a cuore le proprie professionalità educative o anche a lettori che desiderano approfondire l'area interdisciplinare della pedagogia della famiglia è importante sottolineare che la scelta del taglio del tema non è casuale. La relazione e la comunicazione familiare sono, oggi, più di ogni tempo passato, volani e, al contempo, assi paradigmatici delle forme del familiare. La relazione affettiva ed educativa fonda i rapporti familiari, li dirige e li orienta, anzi, le forme del familiare, a ben vedere, si declinano più per tipologie di comunicazione che non per modalità normativa su cui i legami insistono. I rapporti di coppia, le relazioni genitori-figli, i rapporti intergenerazionali con le famiglie di origine hanno una rilevanza centrale per il buon funzionamento armonico, psichico, fisico e ambientale, di ogni sistema-famiglia, qualsiasi siano le tipologie di rapporti normativi che regolano, appunto, lo stare insieme dei membri della famiglia.

La progettualità esistenziale di cui ogni gruppo familiare, più o meno esteso, è portatore passa per la qualità relazionale con la quale i membri si legano e passa anche per la qualità comunicativa con la quale i sistemi familiari vivono. Non basta avere un generico desiderio di vita in comune perché questo possa poi essere anche realizzato e, ancor più, portato avanti con determinazione e senso della crescita condivisa.

Gianfranco Bandini (a cura di), *noi-loro : storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*, ISBN 978-88-8453-014-1 (print) ISBN 978-88-8453-032-5 (online)

© 2010 Firenze : Firenze University Press

Da tale prospettiva, la scelta del tema pare essere assolutamente centrale per la crescita di una conoscenza e di una consapevolezza per analizzare, pedagogicamente, la famiglia quale istituto comunitario dell'organizzazione sociale della civiltà odierna. Dunque, l'analisi della famiglia privilegerà proprio il modo del suo darsi, quello relazionale.

Il rapporto fra relazione e comunicazione è molto stretto, ma a causa di una molteplicità di definizioni che rendono gli studi sul significato di relazione, e ancor più di relazione educativa, e di comunicazione, così variegati, si affronterà l'analisi della comunicazione familiare, attraverso le sue forme, i suoi tempi, le sue scansioni spaziali, come una qualificazione della costruzione della relazione, anche della relazione educativa. La tipologia della comunicazione, che negli ambiti familiari è sempre formativa, qualifica la relazione che determina le forme del familiare.

Una ulteriore osservazione metodologica, che sembra essere importante, particolarmente, per gli studi di pedagogia della famiglia, è la modalità con la quale saranno affrontati i temi precedentemente illustrati. L'ottica è quella deweyana, dove l'interdisciplinarietà è la base di partenza per le analisi di settore. In tal caso, la prospettiva pedagogica viene indagata attraverso strumenti e studi di carattere psicologico, psicoanalitico, filosofico e neurobiologico. Le scienze dell'educazione navigano in un campo aperto di inter-trans-disciplinarietà e gli studi sulla famiglia, in campo pedagogico, hanno la caratteristica di studi che lavorano con il sostegno forte di discipline che collaborano fortemente non a espropriare gli studi sul familiare, ma a integrarli al modo, appunto, in cui la scienza dell'educazione, di matrice deweyana, ha a lungo insegnato e come, a lungo, ancora oggi, ha guidato tutti coloro che allo studio della famiglia, secondo il versante pedagogico, si sono rivolti.

I punti che saranno affrontati nel presente lavoro riguarderanno, dapprima, il tema della costruzione delle relazioni affettive nel rapporto primario genitore-figlio, con particolare enfasi sulla nascita dell'affettività e sull'importanza della conoscenza del mondo emotivo dell'adulto e del bambino; verrà poi trattato il tema della comunicazione in famiglia fra genitori e figli. Successivamente, sarà analizzato un modello pedagogico per le comunicazioni familiari che pone al centro la costruzione dell'attenzione come atto intenzionale di una motivazione all'altro. La mentalizzazione e l'empatia sono le declinazioni comportamentali da cui l'attenzione prende le mosse e, al contempo, verso cui l'attenzione guida i soggetti interagenti. Senza attenzione, mentalizzazione, empatia, nessun ascolto e nessun dialogo potranno essere di sostegno alla genitorialità matura e responsabile che costruisce, non solo adolescenze reattive, ma anche adultità degne del termine che le denota. Molto si è detto sulle passioni tristi che connotano le adolescenze odierne, ma molto di più si dovrebbe dire su adulti privi del coraggio di guardarsi dentro prima di guardare i propri figli che li osservano... smarriti.

## 2. Nelle relazioni familiari

Il primo dato che si manifesta alla visione del comune immaginario, nell'intraprendere una riflessione sulla famiglia oggi, è quello riguardante un cambiamento sociale, tanto radicale, strutturale e profondo quanto rapido nei tempi e trasformativo nelle forme delle soggettività coinvolte. Alcuni dati possono aiutare a comprendere meglio il repentino svolgersi dei tempi e delle forme. Afferma Roberto Volpi, in un recente volume sullo stato della famiglia italiana:

La famiglia italiana è come una commedia di Pirandello: tutta un'altra cosa da come appare di primo acchito [...]. Sembra vitalissima. E infatti non fa che crescere: le famiglie italiane aumentano di numero da un censimento all'altro, senza interruzione. Da poco meno di 16 milioni nel '71 sono passate a 18,6 milioni nell'81, a 19,9 nel '91 e infine ai 21,8 milioni dell'ultimo censimento del 2001. Nel breve volgere di trent'anni le famiglie italiane sono cresciute di quasi 6 milioni e, in percentuale, del 36,5%. La popolazione, nel frattempo, è passata da 54,1 a 57 milioni, con un aumento di 2,9 milioni e, in percentuale, del 5,3%. Il divario è notevole. Le famiglie crescono a una velocità superiore di circa sette volte quella della popolazione. La popolazione è pressoché ferma. Le famiglie, numericamente parlando, corrono<sup>1</sup>.

Roberto Volpi continua in una analisi serrata e minuziosa su quello che, invece, appare essere un declino senza sosta. «La famiglia in quanto istituzione sociale, in quanto prima aggregazione tra individui su cui si regge tutta la restante impalcatura della società e in quanto cellula primaria che assicura la continuità biologica della specie in Italia»<sup>2</sup> risulta trovarsi in uno stato di graduale, ma inesorabile cambiamento, oltretutto profonda trasformazione.

Tuttavia, lo stato dell'arte è tale che non potremo inoltrarci nella lettura, ancorché critica di questa controversia. Infatti, se stiamo parlando di trasformazione, se stiamo pensando a *famiglie* e non più solo alla *famiglia*, ovvero a una pluralità di forme familiari, ci potremmo chiedere, con Roberto Volpi<sup>3</sup>, quale sia il tratto imprescindibile a partire dal quale è possibile definire cosa sia o non sia famiglia. Forse, è possibile affermare solamente la radicale «trasformazione o perfino resurrezione sotto altre forme» della famiglia che, in ogni caso, è molto diversa dalla famiglia di appena trentacinque anni

<sup>1</sup> R. Volpi, *La fine della famiglia. La rivoluzione di cui non ci siamo accorti*, Mondadori, Milano 2007, p. 3. Roberto Volpi è uno statista che ha progettato il Centro Nazionale di Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze. Si è occupato a lungo di storia della popolazione italiana e di infanzia. Il volume che viene qui preso in considerazione ha come tema centrale l'analisi della trasformazione che la famiglia italiana ha subito a partire dalla metà degli anni Settanta del Novecento.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Ivi, p. 5.

fa quando «il divorzio [...] è venuto a cambiare le carte in tavola, consegnandoci una popolazione che in termini di matrimoni e coppie, progetti riproduttivi e figli, e appunto famiglia, non sarebbe più stata la stessa»<sup>4</sup>.

Allora, la prospettiva dalla quale è opportuno osservare la famiglia odierna è piuttosto quella che ci permette di interpretare le forme del familiare, i modi di essere della familiarità o meglio che ci conduce nelle pieghe sottili di una quotidianità che costruisce famiglie, che genera persone, che orienta alla vita futura. La relazione affettiva è il collante e l'innescò del progetto familiare e dei progetti di vita che all'interno di ogni famiglia si esplicano. La relazione emotiva, affettivamente e sentimentalmente provata, è la dimensione della vita coniugale, genitoriale e familiare. Per guardare alle famiglie, oggi, è necessario osservare le loro relazioni parentali molteplici e stratificate.

La relazione è il segno del *re-ligo* che unisce, che lega insieme, che annoda i multiformi 'legami' familiari<sup>5</sup>. Quelli fra i coniugi, quelli tra i coniugi e i figli, quelli tra figli e figli, quelli tra la famiglia nucleare e le sue svariate estensioni. Tuttavia, la relazione non solo caratterizza i rapporti emotivi, definiti dai sentimenti di affetto filiale o di amore sponsale, la relazione è anche portatrice di un *re-fero* che comporta la ricerca di una qualità di vita relazionale e di un progetto di vita eticamente vissuta. Il *re-fero*, appunto il comportarsi, il portar-si reciprocamente, connota la relazione e la dirige, le dà un indirizzo, la orienta verso la solidarietà, la reciprocità, l'accoglienza, l'attenzione, l'ascolto. Così facendo la sostiene anche nei momenti del conflitto a cui, in modo quasi naturale, è esposta ogni relazione familiare.

Ogni famiglia è densa di relazioni e queste rappresentano i legami più importanti, fondamentali, per la vita di ogni essere umano. Infatti, è a partire dalla relazione materna primaria che ogni bambino costruisce il proprio essere relazionale, che ogni adulto poi adatterà, ma mai modificherà integralmente, nelle esperienze di vita. Il modello relazionale soggettivo costruito *per mezzo, con e nelle* relazioni familiari diviene 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. A partire dalla primaria relazione familiare, ogni bambino diventerà l'adulto in prospettiva.

Questa conoscenza che oggi sembra scontata e quasi naturale, almeno nei contesti degli studi pedagogici, psicologici e psicoanalitici, in realtà si è evoluta e sviluppata soprattutto negli ultimi venti anni e, certamente, dobbiamo alla diffusione in tutto il mondo della teoria dell'attaccamento se tanta consapevolezza riguardo alla costruzione dei primi legami affettivi si è radicata e si sta sempre più radicando nelle professioni educative. La psicoanalisi, fin

<sup>4</sup> Ivi, p. 6.

<sup>5</sup> Cfr. V. Cigoli, *Intrecci familiari. Realtà interiore e scenario relazionale*, Raffaello Cortina, Milano 1997; E. Scabini e V. Cigoli, *Il familiare. Legami, simboli, transizioni*, Raffaello Cortina, Milano 2000; S. Mitchell, *Il modello relazionale. Dall'attaccamento all'intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

dagli esordi dei primi psicoanalisti delle relazioni d'oggetto, aveva compreso la centralità del rapporto fra la madre e il bambino per lo sviluppo del benessere psichico del bambino stesso. In tal senso, il lavoro di Donald Winnicott è stato determinante per diffondere fra il pubblico anglosassone la necessità delle cure materne e la fondamentale di buone cure materne e familiari per la prima infanzia. Ma è necessario ricordare anche gli studi di René Spitz e di Anna Freud che anticiparono i nefasti esiti, per la vita di un bambino, di una relazione materna primaria non sufficientemente o niente affatto accogliente, amorevole, dispensatrice di cure responsive e di sostegno<sup>6</sup>.

Il legame fra costruzione della relazione familiare, intesa nelle sue molteplici espansioni, materne, paterne, genitoriali, benessere relazionale e capacità comunicativa in età adulta, è sotteso alla costruzione dei cosiddetti 'modelli operativi interni'. Tali modelli, elaborati dal bambino fin dai primi giorni di vita, costituiscono delle generalizzazioni relative alle esperienze relazionali tra il sé e le figure di attaccamento. Sono copioni delle prime forme di conoscenza sociale. La teoria dell'attaccamento di John Bowlby ha anticipato, attraverso la nozione di 'modello operativo interno' il paradigma di una mente relazionale che, attualmente, sta ottenendo prove sperimentali a proprio sostegno sempre più numerose. Dunque, per ben comprendere la natura essenzialmente relazionale della nostra costituzione umana, esplicitandosi in ogni ambito della vita dell'uomo, dalla prima infanzia all'età adulta, è necessario andare ad approfondire il significato di 'modello operativo interno'.

### 3. La natura relazionale della costituzione umana

Che la natura relazionale della specie umana sia un dato fuori da ogni dubbio è ormai tesi approvata e ben sostenuta da moli di ricerche che spaziano dalla filosofia alla psicologia, dalla psicoanalisi alla teoria dei sistemi, alla sociologia, alla pedagogia con l'apporto, attuale, delle nuove scienze dell'uomo, le neuroscienze<sup>7</sup>, la neurofenomenologia<sup>8</sup> e la neuroetica<sup>9</sup>. Infatti, come afferma Riva Crugnola:

<sup>6</sup> Cfr. R. Spitz, *Il primo anno di vita del bambino*, Giunti, Firenze 1957; A. Freud, *L'io e i meccanismi di difesa*, Martinelli, Firenze 1996.

<sup>7</sup> Cfr. Il testo più diffuso in italiano sugli esiti della ricerca neuroscientifica riguardo all'interazione con l'altro: G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006. Cfr. M. Iacoboni, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008. Recentemente sono stati pubblicati alcuni studi, sempre in campo neuroscientifico, che mettono in dubbio la possibilità di estendere anche al cervello umano la presenza dei neuroni specchio: cfr. A. Lavazza, *Neuroni specchi. Oppure no*, «Le Scienze», 7, 2009, pp. 18-21.

<sup>8</sup> Cfr. M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano 2006; R. De Monticelli e C. Conni, *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologia e la ricerca oggi*, Bruno Mondadori, Milano 2008; R. De Monticelli, *La novità di ognuno. Persona e libertà*, Garzanti, Milano 2009.

<sup>9</sup> Cfr. L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano 2006; Id., *Neuroetica. La morale prima della morale*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

Gli studi intorno alle prime fasi dello sviluppo infantile hanno rappresentato [...], a partire dagli anni Settanta, un momento di rottura rispetto a quelli precedenti, mettendo in luce le complesse competenze percettive, cognitive, e interazionali presenti nel bambino in tale periodo. Ultimamente, particolare rilevanza hanno assunto le ricerche che, aggiungendo ulteriori conoscenze a questo campo di indagine, esplorano la comunicazione affettiva ed emotiva del bambino con i suoi partner, sottolineandone la precocità e l'adeguatezza. Gli affetti e le emozioni [ ] svolgerebbero fin dalle origini dello sviluppo un ruolo di regolazione delle prime interazioni del bambino, oltre che di organizzazione del suo mondo intrapsichico in via di formazione, fungendo da prima codifica della realtà circostante<sup>10</sup>.

Non solo vengono rilevate l'importanza e la precocità delle competenze relazionali e comunicative del bambino nei primi mesi di vita, viene anche sottolineato il ruolo svolto dalla madre o dal *caregiver*, secondo una capacità responsiva che viene modulata dalla personalità dell'adulto e dell'ambiente nel quale l'adulto accudente si trova. Oltre a ciò, tale capacità responsiva viene anche direzionata, non solo sollecitata dal bambino e dalla sua precoce competenza relazionale e comunicativa.

Dunque, da una parte, a tutt'oggi le ricerche parlano di un bambino capace e competente, ma da un ulteriore punto di osservazione la ricerca psicologica e psicoanalitica, a cui è sempre necessario far riferimento, tratta del soggetto adulto che viene plasmato nella propria competenza intenzionale e nella propria competenza comunicativa dalla capacità di raggiungere una responsività che è sia atto del comportamento, sia atto della mente. Non solo la comunicazione e l'affettività sono domini della crescita dei soggetti, ma in rapporto alla crescita del bambino e della madre, sono parte integrante dello sviluppo della relazione che, in primo luogo, si attiva fra il bambino e il proprio *caregiver* e, successivamente, fra il bambino e ogni soggetto della famiglia.

Il bambino manifesta una indubbia capacità di 'sentire' emozioni appropriate al proprio contesto di vita. In prima istanza, tale competenza emotiva si configura su base innata come risposta agli stimoli specie-specifici, come Spitz aveva rilevato già negli anni Quaranta del Novecento e come Bowlby illustrò magistralmente in tutta la sua opera. Fin dai primi giorni di vita, non solo il bambino risponde a reazioni di piacere/disgusto, ma anche a reazione di disagio, e più avanti nella progressione della crescita risponde alla gioia, alla collera, alla tristezza, tutte emozioni che sono veicolate dall'ambiente materno primario nel quale il bambino si trova a vivere<sup>11</sup>. Dal secondo anno di vita, il bambino inizia a 'sentire' emozioni

<sup>10</sup> C. Riva Crugnola (a cura di), *Introduzione. Affetti e disponibilità emotiva nelle prime relazioni tra bambino e genitori*, in Id. (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina, Milano 1999, p. 3.

<sup>11</sup> Ivi, pp. 6-7.

sociali quali la timidezza, la vergogna, la colpa e l'orgoglio, dove sempre e ancor più risulta fondamentale l'ambiente interattivo e comunicativo dove ha vissuto. In tal senso, la ricerca ci indica che ogni famiglia è organizzata secondo una specifica modalità comunicativa che la contraddistingue<sup>12</sup>, è dominata da una comunicazione implicita che crea anche educazione implicita e che rende il bambino appartenente in pieno al contesto della nascita. Come sappiamo, l'educazione, ai primi stadi dello sviluppo evolutivo del bambino, ha un carattere biologico e inculturante. Sono le caratteristiche di matrice bio-sociale che permettono a ogni individuo di entrare a far parte, a pieno titolo, dell'ambiente, della società e della comunità nella quale ogni soggetto si trova a nascere.

Sappiamo che i bambini di due mesi sono in grado di compiere la fondamentale distinzione fra persone e oggetti<sup>13</sup>.

A dimostrazione di ciò, se a un gruppo di bambini che non hanno ancora sviluppato la capacità di raggiungere gli oggetti viene presentato uno stimolo, essi lo fissano con espressione attenta rimanendo seduti pressoché immobili, interrompendo i momenti in cui lo sguardo è fisso sull'oggetto con bruschi movimenti e brevi occhiate rivolte altrove. Quando agli stessi bambini vengono mostrate le persone, la postura diventa più rilassata e i movimenti più lenti. [ ] I bambini producono chiare risposte di saluto nei confronti delle persone, ma non degli oggetti. Più semplicemente essi comunicano con le persone e agiscono in modo strumentale con gli oggetti<sup>14</sup>.

Sappiamo anche che i bambini sono in grado di discriminare le espressioni facciali: preferiscono espressioni gioiose a espressioni buie e rabbiose. Sono in grado già a dieci settimane di riconoscere le espressioni emozionali che il viso della madre comunica anche non intenzionalmente<sup>15</sup>. Tronick riferisce che «le reazioni dei bambini sembrano essere influenzate dalla valutazione relativa al contesto nel quale avviene l'evento»<sup>16</sup>, per esempio, se la madre si mette sul volto una maschera, questo può provocare il riso nel bambino, ma se la medesima maschera è indossata da un estraneo, la visione del soggetto mascherato può provocare una reazione di paura nello stesso bambino<sup>17</sup>.

Interessante è riportare l'esperimento del precipizio visivo, un apparato che presentato a bambini di circa dieci mesi li induce a percepire un precipizio apparente, ma non reale.

<sup>12</sup> Cfr. V. Ugazio, *Storie permesse Storie Proibite. Polarità semantiche familiari e psicopatologiche*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.

<sup>13</sup> E.Z. Tronick, *Le emozioni e la comunicazione affettiva nei bambini*, in C. Riva Crugnola (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, cit., p. 48.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*. Cfr. L.A. Sroufe, *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*, Raffaello Cortina, Milano 2000 (ed. orig. 1995).

I risultati delle osservazioni indicano che quando i bambini di questa età, esplorando la superficie del precipizio visivo [...] giungono sul bordo del 'baratro', essi tendono a guardare la madre ogni qualvolta la profondità apparente di quest'ultimo, e quindi il suo grado di 'pericolosità', risultano ambigui. A questo punto, se la madre assume un'espressione impaurita o irritata la maggior parte dei bambini si ferma, ma se sul suo volto appare un'espressione gioiosa, la maggioranza dei bambini prosegue fino ad attraversare l'intero precipizio<sup>18</sup>.

Tuttavia, questo esperimento non solo conferma ciò che ogni madre percepisce fin dai primi giorni di vita del proprio figlio, ma afferma che le emozioni altrui, quelle della madre in primo luogo, dirigono le proprie personali emozioni. Non solo i bambini, ma anche gli adolescenti e gli adulti, cercano negli atteggiamenti, nelle modulazioni di parola, nei gesti, segni che funzionino come guide emotive.

Dalle ricerche sappiamo che i neonati sono in grado di imitare le espressioni materne e sanno prestare attenzione, fin dalla nascita, alle traiettorie dello sguardo adulto. Sappiamo anche che

[...] i genitori possiedono un'acuta sensibilità nei confronti delle espressioni e delle manifestazioni emotive prodotte dal proprio bambino. Essi prestano attenzione alla direzione dello sguardo del bambino e modificano il proprio comportamento sulla base di ciò che osservano. Inoltre mantengono una certa distanza (quaranta centimetri) quando osservano il bambino mentre egli guarda altrove, ma si avvicinano a una distanza più adatta al dialogo (circa ventidue centimetri) quando il bambino li guarda [...]. Inoltre i genitori 'incorniciano' lo sguardo del bambino, guardandolo anch'essi fino a quando quest'ultimo non smette di fissarli<sup>19</sup>.

Riguardo sempre alle reazioni dei genitori, le madri reagiscono alla tristezza e alla rabbia con espressioni emotive di tristezza e di rabbia. Le madri 'sanno' interpretare le emozioni manifestate dai propri figli. Come Tronick afferma, la comunicazione affettiva<sup>20</sup> è una caratteristica dell'interazione ma-

<sup>18</sup> Ivi, p. 49.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> La differenza fra emozione e affetto non è stata sottolineata, ma nel presente lavoro i due termini sono stati usati facendo riferimento al fatto che l'emozione è «una reazione soggettiva a un evento saliente, caratterizzata da modificazioni fisiologiche, esperienziali e a livello di comportamento esplicito [...] l'emozione è vista come un fenomeno soggettivo che connota la relazione tra una persona e un evento» (L.A. Sroufe, *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*, cit. pp. 23-24). Emozione e affetto, soprattutto dagli autori di lingua inglese, sono usati in modo intercambiabile, *emotion* o *affect*. Per comunicazione affettiva, tuttavia, si fa riferimento non soltanto alle variabili emozionali, intese come componenti della sensazione o anche componenti facciali o posturali dell'emozione, ma viene fatto riferimento a un 'sentire' profondo e biunivoco che è sostenuto da un amore relazionale dove non solo entrano in gioco le variabili fisiologiche ed espressive, ma soprattutto quelle di ordine valoriale che vanno dunque a connotare una relazione biunivoca fra genitori e figli densa, coerente, responsiva, sintonica.

dre-bambino definita da tre proprietà, la reciprocità, la sincronia e la coerenza che sono anche le proprietà che caratterizzano la comunicazione profonda, come viene definita da Carl Rogers nel suo famoso testo *Un modo di essere*<sup>21</sup>. Rogers richiama le tre proprietà di una comunicazione che riesce a essere ascolto attento e acuto dell'altro come la congruenza, l'empatia e l'autenticità. Queste caratteristiche della comunicazione più vera non valgono solamente nelle prime fasi della vita del bambino, ma si mantengono per tutto l'arco della vita di un bambino, attraverso l'adolescenza, e fino all'età adulta.

Oltre alla comunicazione con la madre o con i familiari più stretti, il linguaggio delle emozioni permette al bambino di costruire l'intersoggettività primaria e i legami di attaccamento, ma permette anche la regolazione della propria affettività. Ciò significa che la competenza emotiva raggiunta nel primo anno di vita rende il bambino capace di calibrare le proprie emozioni positive o negative non alterando la propria organizzazione comportamentale<sup>22</sup>.

La madre, o chi ricopre la funzione materna, ha un importante ruolo regolativo sul fronte degli affetti. Un'esperienza frustrante sul fronte motorio si può trasformare per il bambino in un successo, se la madre saprà rispondere e calibrare la risposta attraverso il sostegno adeguato. Questo è proprio il ruolo che Bettelheim assegnava ai genitori, quando affermava nel suo più famoso testo, *Un genitore quasi perfetto*, che il loro ruolo doveva principalmente essere di sostegno al proprio figlio. Cosa intendeva e cosa intendono gli studiosi di psicologia dello sviluppo quando affermano che la madre si costituisce come un regolatore degli affetti? Il significato della regolazione riguarda proprio la possibilità di entrare in sintonia affettiva sia per la madre che per il bambino: la madre che entra in sintonia, che si trova sulla stessa lunghezza d'onda del sentire infantile, riesce anche a riparare eventuali comunicazioni mancate e riesce a far sì che il bambino possa costruirsi una rappresentazione di sé come efficace e in grado di far fronte a fallimenti esperienziali<sup>23</sup>. L'obiettivo dello sviluppo è quello di raggiungere, da parte del bambino, attraverso i canali comunicativi dello scambio visivo, linguistico, prassico, fisico, la possibilità di attivare una capacità di autoregolazione. Tali strategie, che evolvono nel gioco simbolico e nella conversazione intra e interpersonale, permarranno anche nella vita futura, oltre che nell'arco della prima e della seconda infanzia.

La comunicazione affettiva, tuttavia, e gli affetti in generale, sono organizzatori vitali tanto importanti quanto e più delle competenze cognitive nelle prime fasi dello sviluppo, come afferma Riva Crugnola, riportando gli studi più attuali di Tronick<sup>24</sup>, consapevolezza che già Spitz aveva com-

<sup>21</sup> C.R. Rogers, *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze 1983 (ed. orig. 1980).

<sup>22</sup> C. Riva Crugnola, *Il bambino e le sue relazioni. Attaccamento e individualità. Tra teoria e osservazione*, Raffaello Cortina, Milano 2007, pp. 19-20.

<sup>23</sup> Ivi, p. 21.

<sup>24</sup> Ivi, pp. 31-32.

preso negli anni Quaranta del Novecento. Gli affetti influenzano lo sviluppo personale, come anche le relazioni familiari. In tal senso l'affettività materna influisce sull'organizzazione affettiva del bambino, ma anche le stesse rappresentazioni materne circa le proprie esperienze relazionali influenzano le relazioni affettive.

Gli aspetti salienti del modello presentato, condiviso ormai dagli psicologi dell'età evolutiva, che si occupano di sviluppo infantile, possono essere estesi ai bambini in età prescolare e scolare. Quanto più cresce, tanto più il bambino sperimenta emozioni di maggiore complessità quali, ad esempio, la vergogna e il senso di colpa. Tali emozioni influenzano e sono influenzate dalla relazione materna-primaria, e in generale, dalle relazioni familiari, che si costruiscono nel tempo e negli anni. La strutturazione del sé infantile, nel passaggio a età successive, richiede una determinante in più del legame fondato sulla comunicazione affettiva: richiede, da parte dei soggetti interagenti, lo sviluppo quanto più esteso della capacità di regolazione affettiva che è anche legata alle capacità metacognitive che fin dai primi mesi si strutturano, successivamente, negli anni della scuola primaria. La regolazione affettiva determina la riuscita o la riparazione degli errori comunicativi, istruisce proprio quel genere di comportamento che permette l'accettazione sociale e facilita la costruzione di un benessere ambientale per tutta la vita. Sappiamo, anche, che proprio le caratteristiche della regolazione affettiva e della buona qualità comunicativa influenzano il comportamento e la vita di ogni adulto.

In definitiva, quindi, sia il bambino piccolo, sia il bambino più grande, sia l'adulto agiscono sul mondo, regolano i propri stati emotivi e comunicano i propri affetti. Per ognuno di essi, inoltre, il fattore cruciale per gli esiti del percorso evolutivo è rappresentato dal funzionamento del processo comunicativo, ossia il grado di coordinamento interattivo e la qualità di riparazioni affettive che lo caratterizzano<sup>25</sup>.

#### **4. La comunicazione in famiglia**

Uno degli aspetti più importanti nell'analisi della comunicazione familiare è la responsività materna che si attiva nella costruzione della relazione affettiva materno-primaria e che non determina solamente la qualità della costruzione dell'attaccamento e, conseguentemente, dei modelli operativi interni. La responsività è ciò che prova e costruisce la madre all'interno del legame di attaccamento, è una proprietà tanto comportamentale quanto interna del soggetto che la agisce. Vale a dire è più di una qualità dell'azione relazionale con la quale la madre si lega e lega a sé il proprio bambino permettendogli l'elaborazione dell'attaccamento e dei modelli operativi interni a questo susseguenti; è una disposizione profonda dell'animo, una qualità interna e interiormente provata dove l'agire non è solo dato dall'ap-

<sup>25</sup> E.Z. Tronick, *Le emozioni e la comunicazione affettiva nei bambini*, cit., p. 60.

prendere il fare, ma è dato dalla possibilità di comprendere e interpretare 'umanamente' la propria condizione genitoriale.

La prima studiosa che ha osservato e descritto la responsività è stata Mary Salter Ainsworth che, fra la fine degli anni Cinquanta del Novecento e la metà degli anni Sessanta del Novecento, si trovò a condurre due delle più importanti ricerche per la determinazione sperimentale della teoria dell'attaccamento<sup>26</sup>. Il concetto di responsività riguarda la capacità della madre di essere in sintonia con le richieste del bambino, 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. La responsività è una qualità della madre, ma non riguarda solamente l'attività di cura oppure la possibilità di sostenere la costruzione di un attaccamento sicuro. La responsività, descritta da Ainsworth, è qualcosa di ben più profondo che attiene al modo di essere del genitore, non contempla solamente aspetti comportamentali, ma mette in gioco la possibilità di un 'sentire molto profondo', oltre gli stessi aspetti motivazionali contingenti alla costruzione della relazione madre-figlio. Per questo, estendere il concetto di responsività anche alla coppia genitoriale è importante. Essere responsivi significa saper leggere la mente, anticipare non solo i desideri e i bisogni, ma nutrirsi di quei desideri e di quei bisogni per modificarsi e trasformarsi. La responsività è la via per la costruzione di un attaccamento sicuro da parte del proprio bambino. I modelli operativi interni si sviluppano in congiunzione con la responsività materna<sup>27</sup>.

Attraverso gli ultimi sviluppi delle teorie psicoanalitiche che molto hanno lavorato per la costruzione di un terreno comune con gli psicologi dello sviluppo, è possibile leggere la responsività genitoriale come la capacità di leggere la mente del proprio figlio e come la capacità di leggere la propria mente attraverso un elevato tasso di riflessività sul proprio sé.

La comunicazione non riguarda più solamente atteggiamenti, comportamenti o regole linguistico-conversazionali, ma si regge proprio sull'esercizio di un sentire profondo, responsivo, appunto; un 'sentire' in cui la

<sup>26</sup> Cfr. M.D.S. Ainsworth, *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti*, Raffaello Cortina, Milano 2006. Il volume raccoglie e traduce alcuni dei testi più interessanti scritti da Ainsworth dal 1962 al 1991, a proposito dell'attaccamento, delle differenze individuali, della *Strange Situation*, facendo rilevare la posizione assolutamente originale che la studiosa rivestì accanto a Bowlby per la formulazione più accurata della teoria dell'attaccamento. Oltre a ciò, il volume presenta al lettore italiano il *Profilo professionale* scritto dalla Ainsworth nel 1983, prezioso per comprendere le vicende personali e professionali che determinarono la possibilità di svolgere gli studi sull'attaccamento materno in Uganda e a Baltimora.

<sup>27</sup> I brevi cenni che sono stati fatti alla teoria dell'attaccamento, in particolare alla costruzione del legame di attaccamento, dipendono dalla diffusione della teoria bowlbiana che potrà essere approfondita anche in altro luogo. Cfr. J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*, vol. 1, *L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringhieri, Torino 1999 (ed. orig. 1969); Id., *Attaccamento e perdita*, vol. 2, *La separazione dalla madre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000 (ed. orig. 1973); Id., *Attaccamento e perdita*, vol. 3, *La perdita della madre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000 (ed. orig. 1980); Id., *Una base sicura*, Raffaello Cortina, Milano 1989 (ed. orig. 1982).

sintonizzazione affettiva e la regolazione emotiva non sono dati impliciti di una comunicazione affettiva genericamente impostata, ma sono invece i dati di una comunicazione intenzionale di cui ogni soggetto adulto agente è pienamente consapevole.

All'interno della comunicazione familiare il bambino impara cosa vuol dire 'saper leggere' la mente della madre, impara ad anticipare i modi del chiedere, impara a ri-conoscere se potrà ricevere una risposta positiva o negativa. A partire dagli studi di Bowlby sui modelli operativi interni che sappiamo attivarsi con la costruzione dei modelli di attaccamento e sappiamo essere una determinante fondamentale per la costruzione dell'interazione con l'altro, ben oltre l'età adulta, la ricerca ha approfondito proprio i significati soggiacenti ai modelli comunicativi.

La capacità di 'mentalizzare' viene appresa proprio attraverso le relazioni primarie. I modelli operativi interni, nel momento in cui si formano, *attraverso* e *con* i legami di attaccamento, prevedono la presenza di questa capacità che non è innata, ma appresa attraverso la comunicazione madre-figlio in tutte le sue sfumature esteriori e interiori. Con la crescita, la capacità di interpretare i comportamenti dell'altro e la capacità di leggere la mente dell'altro si estendono anche ai membri più significativi della famiglia. Mentalizzare significa anche riflettere sul proprio pensiero attraverso la riflessione sul pensiero dell'altro, è un atto metacognitivo attraverso cui il bambino impara le strategie della riflessione, i modi del pensare. La ricerca di Peter Fonagy<sup>28</sup>, in tal senso, è stata molto importante proprio negli ultimi quindici anni. Non si tratta, infatti, di riferirsi a una teoria della mente, di stampo cognitivista, ma ci si occupa di comprendere *come* la presenza dell'altro, proprio attraverso il legame relazionale più importante, sia il mezzo per costruire affettività, cognizione, riflessività e, dunque, capacità empatiche.

La mentalizzazione implica anche la comprensione delle dinamiche comunicative più personali. A questo proposito, il modello di Daniel Siegel, che correla le informazioni provenienti dalla ricerca neurobiologica con quelle provenienti dalla ricerca sulla mentalizzazione, permette di affermare il legame esistente tra le esperienze di una comunicazione affettiva e la maturazione cerebrale<sup>29</sup>.

Dal punto di vista del percorso svolto fino a questo momento, le conoscenze sull'importanza della comunicazione affettiva nelle relazioni familiari si sono evolute *oltre* lo spazio inerente la regolazione delle emozioni,

<sup>28</sup> Peter Fonagy è uno degli autori che, maggiormente, negli attuali ambiti psicoanalitici, si sono occupati di costruire un ponte fra la teoria dell'attaccamento e la psicoanalisi. Cfr. P. Fonagy e M. Target, *Attaccamento e funzione riflessiva*, Raffaello Cortina, Milano 2001; P. Fonagy, G. Gergely, E.L. Jurist e M. Target, *Regolazione affettiva. Mentalizzazione e sviluppo del sé*, Raffaello Cortina, Milano 2005 (ed. orig. 2002).

<sup>29</sup> Cfr. D.J. Siegel e M. Hartzell, *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta a essere genitori*, Raffaello Cortina, Milano 2005 (ed. orig. 2003); D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2009 (ed. orig. 2007).

da una parte, e *oltre* la costruzione dei legami di attaccamento, dall'altra. Oggi possiamo affermare che proprio la comunicazione crea la mente del bambino e sviluppa la mente dei *caregiver* in famiglia. È possibile comprendere l'affermazione che la relazione educativa e la comunicazione formativa sono veicoli per la costruzione del pensiero infantile, oltretutto per la sua maturazione e il suo sviluppo. Come è stato possibile osservare, ciò avviene in funzione della possibilità di una regolazione affettiva che non solo è importante per la sfera emozionale, ma anche per quella cognitiva. La riflessività, matrice del pensiero critico, si attiva a partire non da ciò che si comprende, o non solo, ma da ciò che si 'sente'. Come? In primo luogo, attraverso i legami comunicativi e relazionali che vengono vissuti in famiglia, in secondo luogo attraverso i modi in cui le comunicazioni autentiche e congruenti sostengono il 'sentire', il 'percepire', in terzo luogo per mezzo della mentalizzazione e della 'pienezza del pensiero' che i genitori sanno attivare e rendere modello di interazione familiare.

### **5. L'educazione familiare: dalla mentalizzazione all'empatia**

Il 'sentire' che qualifica la comunicazione più profonda riguarda la categoria dell'empatia, dimensione centrale del rapporto affettivo madre-figlio, ma soprattutto modalità del darsi reciproco, orientamento della relazione educativa familiare, esercizio dell'essere-con, scuola di formazione *al sé e del sé*.

L'empatia sostanzia la comunicazione familiare, ma è anche modello per imparare a essere genitori in grado di sostenere le relazioni affettive, le comunicazioni formative, la responsività, la cura di sé e la cura degli altri.

Ogni comunicazione che possa dirsi profondamente autentica incide sulla forma dei soggetti che la interpretano. Ogni comunicazione di questo genere è una comunicazione formativa, nel senso che dà forma a chi la vive, in una sorta di cura reciproca dell'uno verso l'altro. Infatti l'educazione familiare, i modi del familiare che ogni membro della famiglia conosce senza bisogno di saperli sempre ri-conoscere, tanto li ha radicatamente interiorizzati, trasmigrano implicitamente dai genitori ai figli e viceversa. L'implicito dell'educazione familiare ha un tasso molto elevato di presenza che si trasmette per generazioni.

Se l'educazione familiare si nutre di comportamenti taciti, questi viaggiano attraverso la comunicazione esplicita e ancor più attraverso quella implicita svolta dai gesti, dagli sguardi, dalle conversazioni più routinarie. La riflessività mentale vive e cresce in questa educazione/comunicazione interiore perché cresciuta con i soggetti membri del sistema famiglia. La comunicazione che passa fra una madre consapevole e responsiva e il proprio bambino è soprattutto una comunicazione densa di ascolto e di empatia. Ma l'empatia non si può dare senza l'attenzione al sentire e senza la capacità di ascoltare. L'empatia è causa ed effetto di una comunicazione mentalizzante ad alto tasso di regolatività emotivo/affettiva.

Che cosa è l'empatia? Cosa sia lo sappiamo ed è possibile descriverla, questo malgrado le difficoltà di provare uno stato della mente e un atteggiamento del corpo che sfuggono alle descrizioni più accurate. Provare empatia, però, è molto più difficile perché l'empatia non è una sorta di contagio emotivo, non assume mai il significato di mettersi nei panni di un altro, non è un generico sentimento di bontà che si orienta verso l'altro.

L'empatia è quella disposizione mentale, fisica e affettiva che permette a ogni essere umano di riconoscere il proprio simile e, riconoscendolo, permette di avere con questo una esperienza di reciprocità percettiva, emotiva, cognitiva.

L'empatia è quello stato che rende ragione della nostra umanità, creando con l'altro da noi un ponte, un legame, una relazione. Dopo essere stati in contatto con l'altro-da-noi non possiamo più essere i medesimi. Per questo è possibile affermare che non solo il bambino impara, apprende, comunica con la madre. Ma anche la madre apprende, impara, comunica con il proprio figlio. L'empatia fa comprendere a fondo il senso della comunicazione formativa.

La comunicazione formativa dà forma ai soggetti che la intraprendono poiché attraverso la comunicazione linguistica, gestuale, formale, corporea i soggetti della relazione si 'forgiano' reciprocamente. Attraverso la comunicazione formativa si educa il bambino all'uso della lingua, ma anche al modo del vivere sociale, si insegna ai figli la modalità della vita nella comunità familiare. Sia che i figli apprendano, sia che sembri che i figli non apprendono, in realtà, sappiamo che le regole familiari sono le più tenaci e le più resistenti. Sono quelle che direzionano l'educazione familiare sia come dati biologici, i modelli operativi interni e i legami di attaccamento, sia come dati culturali, le regole sociali del vivere comunitario, sia come dati apprenditivi, tramite la scuola e tutti i luoghi della fruizione educativa più formale, sia come dati 'formativi', che innervano l'educazione più profonda del sé. L'empatia gioca, in ognuno di questi passaggi, un ruolo chiave poiché attraverso il sostegno alla motivazione data dalla relazione affettiva e cognitiva di cura, che soggiace all'empatia medesima, i bambini impareranno il linguaggio familiare e impareranno a comprender-*si* e ad avere fiducia in se stessi.

La comunicazione empatica è formativa. Attraverso quali stadi l'empatia si attiva nelle relazioni umane e in quelle familiari, in particolare? La letteratura odierna descrive l'empatia attraverso molteplici modalità, il riferimento, però, più importante rimane sempre quello a Edith Stein che in un volume pubblicato nel 1917<sup>30</sup> ne descrisse magistralmente le difficoltà e le aporie, ne colse l'essenza più intima in quanto passaggio per comprendere l'intersoggettività e il significato ancor oggi sfuggente di persona umana.

<sup>30</sup> E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1984 (ed. orig. 1917).

Il primo livello dell'empatia, del sentire-con, dell'accorgersi, del ri-conoscere, consiste di un atto pienamente fisico: saper vedere, saper guardare, saper osservare i cambiamenti fisici che le emozioni imprinono sul volto e sul corpo dell'interlocutore. Non è difficile pensare a quello che una madre fa costantemente nel primo anno di vita del proprio figlio, ma che dovrebbero fare i familiari o negli ambiti apprenditivi gli insegnanti e gli educatori<sup>31</sup>. Il primo movimento implica un'attenzione ai dati esteriori di cui siamo portatori, in quanto esseri umani, un rossore del volto, una particolare espressione degli occhi, un uso particolare dei gesti che tradisce un'ansia nascosta. Già andare verso l'altro attraverso questo moto iniziale è atto complesso e difficile poiché la disposizione attentiva deve essere motivata e interessata, altrimenti al guardare non corrisponderà certo un vedere. In questa prima fase, la consapevolezza emozionale è molto importante. Le madri imparano presto, ma non per concessione biofisiologica, bensì perché l'atto di cura verso il proprio bambino educa a questo atteggiamento. Vivendo in società sempre meno attente al dettaglio, all'importanza di certi atteggiamenti è sempre meno necessario capire e comprendere il linguaggio emotivo. Insieme al linguaggio emotivo, però, deve essere chiaro che non si sviluppa nemmeno quello cognitivo.

Il secondo movimento dell'empatia riguarda il sé. La comunicazione con il proprio figlio permette l'attivazione di un ricordo, di una memoria, vissuta, ma ormai dimenticata. L'esperienza dell'altro raggiungendo attraverso i dati emotivi, affettivi e corporei la mente della madre impone la riflessione, impone la comprensione critica in un confronto diretto con l'esperienza che è stata già vissuta dalla madre, anche se in modo solamente simile. Questo movimento impegna i soggetti, legati dalla comunicazione empatica, a una apertura mentale, li impegna a raggiungersi a partire da strade completamente diverse. Impegna gli stati cognitivi più intensi e, per questo, il secondo movimento dell'atto empatico è denso di apprendimento e di riflessività. È il momento in cui il soggetto che empatizza è chiamato a riflettere tramite la memoria e il ricordo, atti di pensiero appunto. È il momento in cui si attua l'apertura verso l'altro che viene percepito come portatore di un nuovo modo di vedere le cose del mondo. La madre attraverso il proprio figlio può vedere il mondo con occhi diversi. Tutto questo, in modo speculare, vale anche per il figlio che apprende e getta gli occhi sul mondo attraverso gli occhi stessi della madre. Se è possibile pensare a una correlazione con il fenomeno del rispecchiamento, questo è il movimento in cui tale rispecchiamento è portatore di conoscenza.

Il terzo movimento fa uscire dal sé. La madre che si trova in una posizione empatica verso il figlio può uscire dalla propria condizione di

<sup>31</sup> Non è difficile pensare di allargare il proprio campo di interesse e osservare con occhi nuovi tutti i propri interlocutori. Nei contesti di lavoro e di cura, questo primo atto empatico diviene un marcatore della capacità professionale di lavorare con gli altri.

isolamento e può andare verso il proprio bambino comprendendolo profondamente. Attraverso l'empatia può avvicinarsi a capire cosa il figlio prova. Diventa sapiente di fronte alle richieste e agli stati affettivi e desiderativi del proprio bambino. In qualche modo, sa cosa andrà bene e cosa non andrà bene, saprà come comportarsi, saprà come agire. La comunicazione affettiva e formativa è il veicolo per questo sapere, ma è l'empatia il motore della medesima comunicazione.

In questo percorso, che è possibile estendere a ogni legame familiare, che ogni genitore dovrebbe imparare ad attivare, è necessario richiamare l'attenzione su due stati che precedono ogni movimento empatico: l'attenzione e l'ascolto. Riguardo all'ascolto molto è stato detto, anche da illustri autori e fecondi pensatori, si pensi fra tutti a Carl Rogers sul fronte psicologico e a Martin Buber su quello filosofico. Forse, il ruolo dell'attenzione è rimasto più in ombra.

Senza la cura dell'attenzione nemmeno l'attività della comunicazione potrebbe prendere corpo, poiché l'empatia è già una piena attenzione all'ambiente rappresentato dal soggetto che empatizza e dal proprio interlocutore. L'attenzione implica il tendere verso l'altro e non viceversa, come si potrebbe presupporre. Una madre o un padre attenti non richiedono l'attenzione dei loro figli, ma donano attenzione ai propri figli. E questo è un movimento educativo, densamente educativo, tanto da divenire un modello di educazione familiare. Il porgersi reciprocamente attenzione è ciò tramite cui inizia la comunicazione intenzionale. Così i genitori che hanno un atteggiamento attento e motivano intenzionalmente i loro comportamenti educano i propri figli alla reciprocità attenta. Certo, il percorso è lento e, talvolta, molto faticoso, ma proprio perché la memoria e il ricordo, come affermava Bettelheim, sono due strategie fondamentali per essere un genitore *quasi perfetto*, vale la pena rifletterci e considerarle come parti integranti di una progettazione familiare.

## **6. La cura di sé per la formazione familiare: quasi una conclusione**

Al fine di intraprendere un percorso educativo, la cura di sé è l'altro tema centrale da indagare. Come conclusione del presente lavoro, ne sarà dato solo un rapido accenno. Per orientare la ricerca pedagogico-educativa a muoversi anche in questa importante direzione e, al contempo, offrire piste di riflessioni ulteriori che sarebbe interessante sviluppare come nuove istanze educative, attuali anche se proiettate in una dimensione futura.

Da parte di ogni adulto/genitore, infatti, ci deve essere l'urgenza ad apprendere il senso del proprio sé. Infatti, la capacità di essere responsivi nasce dalla possibilità di attenzione che implica proprio l'ascolto, l'empatia e la comunicazione affettiva. Da queste e su queste si fonda il modello educativo familiare che ogni famiglia si dovrebbe costruire, non individualmente, ma a partire dalle norme valoriali che regolano ogni comunità. La

cura di sé non è solamente la comprensione di sé: è la possibilità etica di curar-si, di capir-si, di comprender-si, con il fine di andare verso l'altro, con il fine di capire il mondo che l'altro ci pone davanti *per differenza, per diversità, per relazionalità*.

Per educare, per formare, per essere genitori, per curare le relazioni familiari, è necessario comprendere che ognuno dei precedenti stati passa per la *cura di sé*. Ogni adulto dovrebbe aver a cuore la cura del proprio sé, che implica aver consapevolezza di una conoscenza personale, dei propri stati interiori, ma anche delle proprie ansie e delle proprie angosce. Conoscersi per capire i propri figli, conoscersi per saper gestire i conflitti familiari, conoscersi per saper curare, per saper prendersi cura delle vicende familiari e saper affrontare le gioie come le traversie.

La cura di sé è una pratica pedagogica molto antica che si ripropone oggi come una innovativa modalità educativa poiché pone particolare enfasi sul senso del vivere e sul significato dell'esistere come atti centrali per l'uomo. La tradizione della cura di sé risale al tempo delle correnti filosofiche stoiche e scettiche, ma anche Socrate fu un grande maestro della cura di sé. Nel Novecento sono stati Michel Foucault e Pierre Hadot<sup>32</sup> che hanno indagato i segni antichi e le ragioni moderne per rimettere al centro dell'attenzione educativa la capacità per il soggetto moderno di *curar-si*. Il primo esercizio della cura di sé è l'attenzione che può essere portata agli oggetti, alle azioni, ma soprattutto alle persone. La cura che in famiglia i genitori portano ai propri figli, ma anche alla propria famiglia intesa come insieme di relazioni e sistema di interazioni, è il modo per garantire alle giovani generazioni il senso dell'esistenza.

Proprio in questa epoca, che ha innalzato le frontiere dell'umano oltre il pensabile, tanto è il dominio della tecnologia sull'uomo, la cura delle persone e dei luoghi del familiare può essere vettore educante a nuovi valori di solidarietà e partecipazione al senso dell'essere uomo. Le radici familiari sono potenti organizzatori, come è stato visto. Adesso è compito dei genitori curare le relazioni familiari perché i significati e i valori dell'uomo si diffondano e siano terreno fertile per nuove democrazie.

## Bibliografia

- Ainsworth M.D.S., *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Battacchi M.W., *Lo sviluppo emotivo*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

<sup>32</sup> Fra una vasta bibliografia, si indicano solamente i due testi centrali degli autori citati. Cfr. M. Foucault, *La cura di sé. Storia della sessualità* 3, Feltrinelli, Milano 1985 (ed. orig. 1984); P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2002.

- Boella L., *Neuroetica. La morale prima della morale*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- Bowlby J., *Una base sicura*, Raffaello Cortina, Milano 1989 (ed. orig. 1982).
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, vol. 1, *L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringhieri, Torino 1999 (ed. orig. 1969).
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, vol. 2, *La separazione dalla madre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000 (ed. orig. 1973).
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, vol. 3, *La perdita della madre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000 (ed. orig. 1980).
- Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma 1998.
- Cappuccio M. (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- Cigoli V., *Intrecci familiari. Realtà interiore e scenario relazionale*, Raffaello Cortina, Milano 1997.
- De Monticelli R., *La novità di ognuno. Persona e libertà*, Garzanti, Milano 2009.
- De Monticelli R. e Conni C., *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologia e la ricerca oggi*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Fonagy P., Steele M., Steele H., Leigh T., Kennedy R., Mattoon G. e Target M., *Attaccamento, Sé riflessivo e disturbi borderline*, in Riva Crugnola C. (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina, Milano 1999, pp. 231-281.
- Fonagy P. e Target M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L. e Target M., *Regolazione affettiva. Mentalizzazione e sviluppo del sé*, Raffaello Cortina, Milano 2005 (ed. orig. 2002).
- Foucault M., *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano 1985 (ed. orig. 1984).
- Freud A., *L'io e i meccanismi di difesa*, Martinelli, Firenze 1996.
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2002.
- Iacoboni M., *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- Lavazza A., *Neuroni specchi. Oppure no*, «Le Scienze», 7, 2009, pp. 18-21.
- Mitchell S., *Il modello relazionale. Dall'attaccamento all'intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- Reddy V., Hay D., Murray L. e Trevarthen C., *La comunicazione nell'infanzia: regolazione reciproca degli affetti e dell'attenzione*, in Riva Crugnola C. (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina, Milano 1999, pp. 63-97.
- Riva Crugnola C. (a cura di), *Introduzione. Affetti e disponibilità emotiva nelle prime relazioni tra bambino e genitori*, in Id. (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina, Milano 1999, pp. 3-37.
- Riva Crugnola C. (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- Riva Crugnola C., *Il bambino e le sue relazioni. Attaccamento e individualità. Tra teoria e osservazione*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

- Rizzolatti G. e Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Rogers C.R., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze 1983, (ed. orig. 1980).
- Scabini E. e Cigoli V., *Il familiare. Legami, simboli, transizioni*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Siegel D.J., *Mindfulness e cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2009 (ed. orig. 2007).
- Siegel D.J. e Hartzell M., *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta a essere genitori*, Raffaello Cortina, Milano 2005 (ed. orig. 2003).
- Spitz R., *Il primo anno di vita del bambino*, Giunti, Firenze 1957.
- Sroufe L.A., *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*, Raffaello Cortina, Milano 2000 (ed. orig. 1995).
- Stein E., *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1984 (ed. orig. 1917).
- Tronick E.Z., *Le emozioni e la comunicazione affettiva nei bambini*, in Riva Crugnola C. (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina, Milano 1999, pp. 41-62.
- Ugazio V., *Storie permesse Storie Proibite. Polarità semantiche familiari e psicopatologiche*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.
- Volpi R., *La fine della famiglia. La rivoluzione di cui non ci siamo accorti*, Mondadori, Milano 2007.



## Ultime notizie dalla famiglia. Un percorso possibile in vent'anni di narrativa italiana (1990-2009)

### I. Introduzione

A sfogliare un buon numero di romanzi e racconti pubblicati dal 1990 a oggi si ha davvero l'impressione, rilevata un decennio fa da Filippo La Porta, che la famiglia, «inesorabilmente centrale nella società italiana, si sia accampata prepotentemente anche dentro la nostra narrativa»<sup>1</sup>. Sono infatti molti (di diverse età e formazioni, esordienti o con considerevoli prove letterarie all'attivo) i narratori che nei vent'anni appena trascorsi si sono misurati, più o meno direttamente, con il racconto della famiglia italiana. Nel novero – dettaglio di non poco conto per spiegare almeno in parte la dimensione quantitativa del fenomeno – numerose le giovani voci che hanno risposto all'appello alla creatività di Pier Vittorio Tondelli<sup>2</sup>. Per citarne alcune, in ordine alfabetico: Niccolò Ammaniti, Silvia Ballestra, Enrico Brizzi, Giuseppe Caliceti, Rossana Campo, Giuseppe Culicchia, Aldo Nove, Isabella Santacroce, Simona Vinci. Se ne registrano poi altre, in linea di massima più adulte e prive di marche poetico-generazionali, che possono facilmente contestualizzarsi nella magnifica ossessione di raccontare la

<sup>1</sup> F. La Porta, *Lessici familiari e apparenze avvelenate*, in V. Spinazzola (a cura di), *Tirature '98. Una modernità da raccontare: la narrativa italiana degli anni Novanta*, Il Saggiatore, Milano 1997, p. 51.

<sup>2</sup> Cfr. P.V. Tondelli, *Gli scarti*, «Linus», a. xx, n. 243, Milano, giugno 1985 (ora in Id., *Opere. Cronache, saggi, conversazioni*, a cura di F. Panzeri, Bompiani, Milano 2001, pp. 683-687). Chiamato a esprimersi riguardo ai giovani, a riflettere sull'attendibilità dell'immagine che ne aveva offerto, l'autore di *Camere separate* aveva scelto di passare la parola direttamente ai ragazzi: li aveva invitati a raccontarsi, a conferire veridicità alle parole che si sarebbero potute spendere sull'universo degli *under 25*. Dunque: *In principio fu Tondelli*, come recita il titolo di una recente monografia sulla narrativa degli anni Novanta (E. Mondello, *In principio fu Tondelli. Letteratura, merci, televisione, nella narrativa degli anni novanta*, Il Saggiatore, Milano 2007): perché non solo le antologie licenziate da Transeuropa tra il 1986 e il 1990 (*Giovani blues, Belli & perversi, Papergang*) poterono avvantaggiarsi della scelta tra centinaia di racconti dattiloscritti, ma soprattutto il decennio successivo è stato testimone di una straordinaria eco di quel richiamo.

famiglia italiana – quasi si avvertisse necessario testarne lo stato di salute – che ha colpito anche giornalismo, televisione e cinema.

Occuparsi delle rappresentazioni letterarie della famiglia (e così del rapporto fatalmente conflittuale fra genitori e figli) è questione assai complessa: questione di temi, modi, forme, linguaggio e sensibilità. Ancora di più se, in prospettiva sociologizzante, si volesse ricercare gli echi, i segni, i contraccolpi che i mutamenti della società e degli orientamenti educativi hanno lasciato sulla scrittura; certi, con Wolfgang Iser, che la finzione sia sempre «un mezzo per raccontarci qualcosa sulla realtà»<sup>3</sup>. In che misura questi autori riflettono letterariamente il nostro tempo? Chi tra loro ha consegnato alla pagina una rappresentazione realistica della società contemporanea? Chi altro, invece, ha optato per la deformazione grottesca di alcuni suoi tratti? Ma, soprattutto, chi e quanti guardano agli anni in cui scrivono? Quanti al decennio precedente?

In considerazione di tanta complessità, è parsa proficua una lettura sincronica che organizzasse tematicamente i più rimarchevoli *loci* testuali e li coniugasse alla peculiarità dei differenti modi e registri narrativi, evadendo il problema della resa mimetica della scrittura e delle virtualità comunicative tra narrato e realtà, perché avremmo rischiato di appiattire su una cifra ritrattista multiformi esempi di conoscenza degli uomini e di libertà inventiva.

Non si tratta – è evidente – di un percorso «di lunga durata», come avrebbe voluto Armando Balduino, ma quella prescelta è pur sempre una «visuale dall'alto»,

[...] per il cui tramite senza dubbio infiniti dettagli e valori si perdono, e in compenso però si acquisisce la possibilità di cogliere basilari tendenze, motivazioni, messaggi che altrimenti (se mai si lasciasse il cannocchiale per affidarsi al microscopio soltanto) in massima parte sfuggirebbero<sup>4</sup>.

Resta da dire che la scelta dei testi e degli scrittori proposti dipende principalmente dal gusto di chi scrive. Senza alcuna preoccupazione o pretesa di costituire un quadro neppure parzialmente completo.

## 2. La normalità della famiglia. Ironia e disincanto

Quel policromo campo di ricambi estetico-comunicativi che è la narrativa contemporanea accoglie un variegato flusso di informazioni sulla

<sup>3</sup> W. Iser, *L'atto della lettura: una teoria della risposta estetica*, il Mulino, Bologna 1987, p. 98. E ancora: «se non è realtà, ciò non accade perché essa manchi degli attributi della realtà, ma perché ci racconta qualcosa sulla realtà, e il veicolo non può essere identico a ciò che è trasportato. Tra realtà e finzione non c'è rapporto di opposizione, ma di comunicazione» (*ibidem*).

<sup>4</sup> A. Balduino, *Orfani e padri nella narrativa italiana dell'Otto-Novecento*, in E. Ghidetti e R. Turchi (a cura di), *Il filo della ragione. Studi e testimonianze per Sergio Romagnoli*, Marsilio, Venezia 1999, p. 438.

famiglia e di cifre in cui si iscrive il suo racconto. Per una coincidenza di intenzioni e circostanze, è capitato di frequente che l'attenzione degli scrittori si sia appuntata sulla consistenza e sui meccanismi, consapevoli e inconsci, di quell'amore che è dato a giustificazione dell'organizzazione familiare. Ed è successo che alcuni di loro abbiano fatto battere all'unisono e portato al medesimo grado di intensità tutte le corde ordinate allo stesso registro di ironia: come a dire che ormai della famiglia si conoscono tutte le magagne e si è imparato a sorriderne, a guardarle con distacco, come uno spettacolo visto dall'alto di un palco.

In un susseguirsi di inquadrature, in un fluido alternarsi di dialoghi e di *flashback*, la famiglia è colta nei suoi aspetti più consueti, quotidiani, addirittura banali. Narratori giovani – interni o esterni che siano – offrono lo spettacolo di una sostanziale incapacità di adattamento al corso mutevole della vita. La loro ironia, che si è imposta come strategia di libertà dagli imperativi morali di una vita attenta, utile e fattiva, ma indubbiamente superficiale e unilaterale, coglie la goffaggine degli adulti, la rigidità meccanica dei loro gesti e delle loro parole, l'anelasticità dei loro sensi e dei loro pensieri, laddove si richiederebbe una vivace flessibilità di atti e ragionamenti. E ancora: la ripetitività d'una prevedibile combinazione di circostanze che ritorna tale e quale a più riprese, la persistenza di vecchi pudori e ipocrisie.

Sulla medesima superficie di calma emotiva, anche il comico potrà produrre «la sua scossa» (giacché, ricorda Bergson, «Le rire n'a pas de plus grand ennemie que l'émotion»), e il riso castigare sommariamente debolezze, ipocrisie, meschinità.

Ma sia chiaro, non è questa letteratura di denuncia e di veli strappati, di appelli sbigottiti o di accorati sospiri. Ogni ipocrisia è già stata smascherata da tempo. Nessuno dice più *la famiglia sembrava... e invece...* La famiglia – questo è il punto – è.

## 2.1 Famiglie davanti alla TV

È una *tranche de vie*, montata secondo un uso filmico, come se a ogni periodo corrispondesse un fotogramma – periodi brevi, rigidi, quasi sgarbati –, a introdurci alle famiglie di carta della narrativa italiana. Su un interno familiare di fine anni '80 apre infatti la porta, in una «pseudo primaverile domenica pomeriggio», Alessandro («Alex») D., protagonista dell'opera prima di Enrico Brizzi, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo* (1994):

[...] erano *tutti* in salotto, e tutti variamente sgomenti o assorti di fronte alle forzute vicende di Rocky IV; il frère de lait, risucchiato nel video, che già sognava di diventare pugile professionista, un giorno; la mutter pericolosamente in bilico fra la visione di quelle forzute vicende e la lettura delle Bologna's Chronicles su Repubblica; il Cancelliere seminghiottito dalla poltrona e inutilmente sorridente, che accompagnava gli uppercut dello stallone nano

con battutine da sistema nervoso in pezzi e imitazioni, depressive, della voce roboante d'Ivan Drago<sup>5</sup>.

Insieme affondo psicologico e osservazione di uno spazio chiuso, dei rapporti interni e delle tensioni in campo su cui sono costruiti questo e altri romanzi, la rappresentazione ha i caratteri del miglior realismo: nessun particolare è omesso nell'offrire uno spaccato della famiglia piccolo-borghese e del suo congelamento. Di fronte al nuovo focolare, siedono mummificati: una madre che l'epiteto «mutter» chiarisce per rigorosa e inflessibile, un padre chiamato «Cancelliere», con evidente, ironica allusione alla regolarità dei ritmi di una vita grigia, da *travet*, senza sbavature, e un fratello minore che il francese «frère de lait» qualifica soltanto per il rapporto di consanguineità, negandogli un qualunque spessore psicologico. Tutti quietamente adagiati nei ruoli che la *routine* domestica ha loro assegnato, isolati in mondi privati, sottoposti – soprattutto il più giovane – a un alto rischio di assorbimento di valori e modelli di comportamento falsati e degradanti.

Davvero difficile credere – con il narratore – che «questi poveri esseri» costituissero, «anni luce fa, una famiglia di italiani viventi»<sup>6</sup>, soprattutto per chi ripensa all'impegno profuso nel trascorrere le giornate, festive e non, dai loro colleghi della metà degli anni '70'. Ma siamo ben oltre quella generica stanchezza ideologica sopravvenuta dopo l'ubriacatura di solidarietà e di uguaglianza di quel decennio. In questo quadretto si legge una stabilizzata incapacità di interagire attraverso la conversazione o altre attività comuni, una sostanziale debolezza di pensieri, preoccupanti vuoti emotivi che la televisione riempie con le sue immagini e le sue parole. La voce del video, sintonizzato su reti Mediaset, accompagna la vita familiare, e la programmazione dei diversi canali ne scandisce i momenti salienti – pranzi, litigi, pause festive o di relax –: ad avvertire sempre e comunque dell'esistenza di un'invalicabile barriera comunicativa.

Non inganni, però, l'atmosfera cloroformica. È sufficiente che la vita penetri in tanta assenza di vitalità perché dal torpore ci si svegli irritati. Dalla frequenza delle rappresentazioni che ne vengono date, reprimende e paternali costituiscono l'asse portante, il momento più caratterizzante della vita in famiglia. I padri, soprattutto, sono i provocatori delle *bagarre* e giocano immancabilmente le loro fragili argomentazioni attorno agli inossidabili perni di *lavoro/carriera* e *famiglia*.

<sup>5</sup> E. Brizzi, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, Baldini e Castoldi, Milano 1997 (ed. orig. 1994), p. 16.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Molti ricorderanno, in *Porci con le ali* (1976) di Lidia Ravera e Marco Lombardo Radice, il padre di Rocco prodigarsi perché al figlio non mancasse il quotidiano viatico della stampa di partito: una terza pagina dell'«Unità», di «Rinascita», di «Nuova generazione», di «Critica marxista», o della «Riforma della scuola» (cfr. M. Lombardo Radice e L. Ravera, *Porci con le ali*, introduzione di O. Cecchi, «L'Unità», Roma 1993 (ed. orig. 1976)).

*Quello che non è e quello che non ha* sono i fattori che valgono al narratore di *Tutti giù per terra* (1994) di Giuseppe Culicchia il rimprovero di un padre «monomaniaco dei quiz», che per una massiccia e passiva esposizione al flusso del piccolo schermo fatica a discernere i fatti dalla finzione televisiva:

Alla tua età non possiedi nemmeno una macchina. Alla televisione le regalano addirittura e tu non ne hai neanche una di seconda mano. [...] Non pensi alla tua carriera. Avresti dovuto iscriverti a Economia e Commercio, farti un'occupazione, altro che occuparti di zingari. [...] Non hai neppure una ragazza. Non sei normale. Tutti alla tua età hanno un impiego, una macchina e una ragazza ma tu non ce l'hai, non hai niente di niente. [...] La gente normale non si taglia i capelli a quel modo. La gente normale pensa a crearsi una famiglia. Tu pensi di essere diverso e invece non fai altro che cazzate, cazzate su cazzate...<sup>8</sup>

Walter – torinese, vent'anni, obiettore di coscienza, iscritto alla Facoltà di Lettere e Filosofia, rasato a zero, bomber, la suola del suo unico paio di scarpe consumata – osserva infastidito la manifestazione tanto aggressiva quanto inefficace dell'autoritarismo paterno e ascolta annoiato una rampogna che si ripete identica quasi ogni sera, senza alcuna sensibile correzione di rotta, senza alcun tentativo di avvicinamento e di dialogo.

Rapporti e tensioni in campo sono più o meno gli stessi su cui sono costruiti anche altri racconti. A quanto dicono i figli, infatti, ripetitività e somiglianze sono ossessive, misura e tempi del discorso a parte. Ecco cosa aspetta la venticinquenne protagonista di *In principio erano le mutande* (1992) di Rossana Campo, ogni volta che si reca a casa dei genitori:

Lui subito parte con un consiglio che è anche una richiesta.  
Dice: Vorrei proprio che ti sistemassi. Perché non ti sistemi in una maniera o nell'altra?  
E perché no, è possibile, faccio io.  
Lui allora osserva un po' in giro come se non avesse mai visto questa cucina, il fatto è che fa sempre così quando si attacca con certi argomenti. Dice: Non hai un lavoro, un vero lavoro, voglio dire...  
Oh, papà, vedi...  
E poi, dice, chissà se prima di morire io non riesco a vederlo un tuo figlio.  
E chissà, papà, dico io allora.  
Sì, perché alla fine uno...<sup>9</sup>

Ai più grandi viene dunque semplicemente consigliato di sistemarsi «in una maniera o nell'altra». Peccato, poi, che per loro, giovani ancora

<sup>8</sup> G. Culicchia, *Tutti giù per terra*, Garzanti, Milano 1994, p. 60.

<sup>9</sup> R. Campo, *In principio erano le mutande*, Feltrinelli, Milano 2006 (ed. orig. 1992), pp. 85-86.

in cerca di un impiego «vero», un figlio non sia esattamente quello che manca («Sì giusto di un figlio ci avevo bisogno, sì, sì. Come del famoso dito nell'occhio»<sup>10</sup>, si rammarica di lì a poco la suddetta eroina). Proprio a questo riguardo la nuova narrativa mostra tutta la sua carica realistica, offrendo una rappresentazione puntuale e attuale di una o più generazioni destinate a rimanere «tragicamente giovani» (e cioè, nell'accezione discussa da Aldo Nove, «disoccupati, e cioè precari, non affrancati nel mondo, mantenuti dai genitori»<sup>11</sup>), del crollo dei valori più elementari e della possibilità di realizzarli. Di contro, vogliamo sottolinearlo, a «un immaginario mass mediatico schizofrenico, portato ad esaltare modelli generazionali truccati all'inverosimile»<sup>12</sup>.

Un discorso più lungo e argomentato, non molto diverso, però, nella sostanza, è costretto a subirlo anche il quasi quarantenne Stefano in *Battito animale* (2001) di Giuseppe Caliceti<sup>13</sup>, vero romanzo per complessità, forma, contenuti, implicazioni letterarie ed extraletterarie. Stefano si vede addirittura braccato dal padre:

Appena Silvia esce di casa mi mette una mano sulla spalla. Stefano, quella è la donna della tua vita! Una con la testa sulle spalle, che è la cosa più importante... Poi è anche una bella donna! Bellissima. Mi segue in camera, suini. In bagno. Non voglio insistere, Stefano. Ma ci stai pensando? Mi prometti che ci pensi? Anche nei giorni successivi. Appena entro in casa. Senza preavviso. È intelligente! Concreta! Brillante! Non capisco cosa tu aspetti?! Di quelle che tu hai avuto, o Stefano, è la migliore!

Sala, tv accesa, io posizionato sulla sdraia e lui camminando avanti e indietro. O tu sei imbecille, Stefano? Non capisco perché tu non l'hai ancora scelta! Se lei ti vuole bene io non capisco?! Durante il tg il vecchio preme il tasto del telecomando e abbassa il sonoro. Un uomo dopo una certa età ha bisogno di una compagna, Stefano... Deve dare un senso alla sua vita... Un'inquietante collezione di frasi fatte sul Senso della Vita con la voce dei presentatori del tg in sottofondo che parlano di tragedie e delitti, suini. Una cosa surreale. La famiglia è importante, Stefano... La famiglia è il pilastro della società... Un uomo... Un pilastro... Una moglie... Un ponte... I figli... Pilastri, ponti, acquedotti. Quando parla del mio futuro il suino parla di architettura...

<sup>10</sup> Ivi, p. 138.

<sup>11</sup> A. Nove, *I 'giovani', una categoria sociale invenzione della modernità*, «Liberazione», a. x, Roma, 1 marzo 2001.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> G. Caliceti, *Battito animale*, Marsilio, Venezia 2001.

[...] Ecco, se non è l'architettura, tira fuori la questione dell'età. Ha cominciato a tirarla fuori da quando ero un suinetto di due anni e mezzo, cazzo! *Ormai hai già cinque anni, Stefanino, tra poco vai a scuola.* A dieci anni. *Ormai hai già dieci anni, Stefanino, sei un ometto!* A venti. *Hai già vent'anni, Stefano, ormai sei un uomo!* A trenta. *Mah, ormai hai trent'anni, Stefano!* E adesso che mi avvicino ai quaranta continua ancora. *Be', ormai hai quasi quarant'anni, Stefano, quarant'anni suonati!* Ogni decennio la stessa fottutissima frase, suini. Puntuale! Cheppalle!<sup>14</sup>

I genitori sono invadenti, noiosi, ripetitivi, e perciò fortemente prevedibili. Ma loro – i figli – sempre fermi, in silenzio, stanno al gioco<sup>15</sup>. Poco importa se i padri rinfacciano i magri profitti di una vita inconcludente, o se le madri si lamentano del loro rendimento scolastico e della loro ineducata introversione: le reprime, di per sé poco energiche, vengono sistematicamente stemperate in un quieto menefreghismo, soffocate dalla musica di un demo o dallo sbattere della porta di camera o di casa. La sensibilità tace, l'intelligenza viene esercitata. Il silenzio, infatti, è la contropartita opposta a un linguaggio stabilito e ricorrente, un modo di rapportarsi e di difendersi da un ambiente domestico bellicoso, l'isolamento (o l'anelito a uno spazio privato) una cautela per non lasciarsi affliggere dalle ragioni degli adulti, per non rimanere impaniati nella rete delle loro aspettative e preservare così la propria autenticità.

Del resto, i progetti dei giovani, le loro aspettative di vita, così come una loro eventuale perdita di prospettive, sono conflittuali rispetto al mondo familiare e genitoriale. Non è un caso, stando a quanto rileva la già citata Mondello, che il narratore del romanzo di Caliceti, il toscanissimo «Nonno», compaia con il nome di battesimo (Stefano) solo quando si relaziona con il padre: «come a rimarcare l'esistenza di due identità profondamente distinte e tra loro non dialoganti, quella familiare e quella pubblica»<sup>16</sup>.

Se i padri – lo si è visto – sono la personificazione di una vita e di un ordine che i ragazzi rifiutano, per le madri le cose passano diversamente. Eccezion fatta per la teutonica «mutter» di Alex, ci troviamo al cospetto di figure psicologicamente poco ingombranti, incapaci di provocare una qualunque complicanza sentimentale<sup>17</sup>. Per i figli di carta la madre è

<sup>14</sup> Ivi, pp. 241-242.

<sup>15</sup> Sembrano aver fatto loro le strategie dell'artista joyciano annunciate da Stephen Dedalus: «I will try to express myself in some mode of life or art as freely as I can and as wholly as I can, using for my defence the only arms I allow myself to use – silence, exile, cunning» (J. Joyce, *A Portrait of the Artist as a Young Man*, Granada, London 1981 (ed. orig. 1916), p. 222).

<sup>16</sup> E. Mondello, *In principio fu Tondelli*, cit., p. 103.

<sup>17</sup> Nessun altare di parole per la donna che ha dato loro la vita, come nel bel romanzo di Fernando Camon (F. Camon, *Un altare per la madre*, Garzanti, Milano 2002 (ed. orig. 1973); niente di simile a quello che Garboli, a proposito di *Aracoeli* della Morante, ha definito «un viaggio immaginario e insieme reale di un figlio alla ricerca della madre» (C. Garboli, *Aracoeli (1982-1985)*, in Id., *Il gioco segreto. Nove immagini di Elsa Morante*, Garzanti, Milano 1995, pp. 193-200).

un'esperienza umana, legata a un rapporto più o meno felice, ma comunque sempre insistente sull'*hic et nunc* dell'esistenza. Così la conflittualità con il padre non si enuncia per Walter nella seriosità di un ripiegamento edipico, ma nel realismo di alcuni ironici, ilari fermo immagine, in cui la madre figura come spettatrice muta e sottile delle liti tra gli uomini di casa: «Mia madre non diceva nulla», «Mia madre stirava in cucina senza rispondere nulla», «Mia madre condiva l'insalata», «Mia madre stava mettendo la pasta sul fuoco»<sup>18</sup>. E la pacata descrizione che della propria dà Marco Donati, in *Branchie* (1994) di Niccolò Ammaniti, si ferma superficialmente allo «smisurato interesse» della donna per se stessa, comune a quello di tante borghesi in lotta con gli anni e con il corpo:

[...] si sveglia verso le sei, sei e mezzo, si infila una tuta da ginnastica e fa jogging facendosi spazio fra le macchine. [...]

Oltre a correre, passa gran parte della sua giornata in palestra. Tira su pesi e suda nel bagno turco.

Per una donna della sua età mantenersi in forma costa fatica, ma ne è ripagata: uno, occupa il suo tempo; due, gli uomini lanciano occhiate rapaci alle sue curve paraboliche.

A Natale, poi, per usare le sue parole, si fa il regalino. Prima si è rifatta il naso (si è tolta la gobbetta), poi si è riempita le labbra di silicone, poi si è tirata la faccia e si è gonfiata le tette, da una seconda scarsa a una terza abbondante<sup>19</sup>.

Senza che questo significhi la messa in mora dell'affetto che ogni madre nutre istintivamente per il figlio: «credo che in fondo mi voglia bene. Come fanno d'altronde, senza sapere il perché le gatte con i loro cuccioli»<sup>20</sup>.

Ironia graffiante e linguaggio concreto e licenzioso sortiscono addirittura effetti pirotecnici, a volte esilaranti, nell'affrontare una delle strutture più salde della vita familiare: l'imbarazzo e l'inadeguatezza degli adulti a spiegare il sesso ai ragazzini (che vedono tutto e sentono tutto ma rischiano di non capirci nulla). I genitori mancano della capacità di parlarne con delicatezza e, al contempo, senza false ipocrisie. E alla fine, mentre loro cercano la chiave giusta, i ragazzi finiscono per farsela da sé l'educazione sessuale, ascoltando le confidenze sguaiate, pruriginose, reticenti degli amici. È a casa della coetanea Silvia Padella che si riunisce un gruppo di ragazze molto curiose: «la Michi», «la Gabri», «la Dani» e la narratrice, ancora una volta senza nome, di *Il pieno di super* di Rossana Campo<sup>21</sup>. Perché è a casa di Silvia Padella che vengono a conoscenza «di quanto c'è

<sup>18</sup> G. Culicchia, *Tutti giù per terra*, cit., pp. 19, 26, 35, 51, 61.

<sup>19</sup> N. Ammaniti, *Branchie*, Einaudi, Torino 1997 (ed. orig. 1994), pp. 39-40.

<sup>20</sup> Ivi, p. 40.

<sup>21</sup> R. Campo, *Il pieno di super*, Feltrinelli, Milano 1993.

di più interessante nella vita»<sup>22</sup>; è lì che «la Bruna», «che è la più grande e che è già uscita con Tore facendosi toccare dalla vita in giù»<sup>23</sup>, le introduce alle «cose proibite che si possono fare quando un giorno si diventerà grandi»<sup>24</sup>. Parlano di preservativi e di omosessualità, di mestruazioni e di verginità, di tutte le cose che, finite le guerre tra sessi e le amicizie rigorosamente omofiliache, iniziano a suscitare curiosità. Per poi passare a domande più fondanti ed esistenziali: «Ma loro secondo te ci vogliono?», «Se non ci cagano?», «Ma è vero che quando sei più grande poi lo vorresti fare ogni minuto?», «E se lo sa tua madre? Non hai paura che ti pesta?»<sup>25</sup>. E sotto l'umoristica ingenuità con cui spiano l'intimità dei genitori («Mia madre era così [...] era tutta nuda. [...] Poi è arrivato mio padre che le dice: Ora te lo faccio gustare un po'. [...] Certe volte invece dice: Vieni ti faccio il pieno di super»<sup>26</sup>) si fa strada il primo, ingenuo, personalissimo tentativo di integrare sfera fisica ed emotiva nei progetti per un futuro 'due cuori e una capanna': «A me va bene anche se siamo poveri e abitiamo in una casa schifosa sporca lurida, come quella delle tre zozze. Se lui non lavora sta tutto il giorno in casa e facciamo molti pieni di super»<sup>27</sup>.

I genitori si confrontano con la sessualità dei figli adolescenti solo allontanandosi da casa: per le ferie, per l'uscita domenicale, per una visita ai parenti. La disponibilità che offrono è soltanto logistica: case vuote, *piéd à terre*. Così «il Cancelliere» consegnando ad Alex le chiavi dello studio di via Ghiselli: «se ti va di mostrare quelle carte geografiche all'Adelaide è tutto a posto», e «vedi di non fare sciocchezze»<sup>28</sup>. «Carte geografiche» e «sciocchezze», per di più confuse in una lista di cose 'da fare', come chiudere l'acqua, controllare, al momento dell'uscita, che la porta sia ben chiusa, lasciare tutto come è stato trovato: quando si rende inevitabile, l'esplicitazione verbale viene praticata con il ricorso a perifrasi che, invece di camuffare la sconvenienza di certi concetti, svelano impietosamente un vecchio, inossidabile imbarazzo; addirittura risibile se proprio di coloro che, anni addietro, forse si erano dichiarati per la sessualità libera e gratuita, avevano firmato per l'aborto, votato per il divorzio, finanziato i consultori.

Vengono però messi alla berlina, mediante un gioco linguistico provocatoriamente scanzonato, anche quei padri che vogliono sembrare espliciti e al passo con i tempi, e credono di poterselo permettere sulla base di una complicità – cameratesca – che si manifesta solo a questo proposito:

<sup>22</sup> Ivi, p. 9.

<sup>23</sup> Ivi, p. 10.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> Ivi, pp. 93, 97, 98.

<sup>26</sup> Ivi, p. 14.

<sup>27</sup> Ivi, p. 92.

<sup>28</sup> E. Brizzi, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, cit., p. 164.

Tra due minuti devo ricevere, babbo...  
 Sì, sì, adesso vado Stefano. Prendo il cappello e esco di casa. Ecco, vado... Mi raccomando, usa tutte le precauzioni... Ce l'hai il... Il colon ce l'hai?  
 Il condom, babbo. Sì, ce l'ho. Ma non penso di arrivare a tanto<sup>29</sup>.

L'universo genitoriale è decisamente scoraggiante: padri che non interessano più, padri che non sognano, madri nevrotiche, madri siliconate, madri remissive ecc. Debolezze e manie sono sotto gli occhi di tutti: i genitori faticano a rinnovarsi, ad abbattere, anche per pochi soli istanti, la barriera generazionale<sup>30</sup>. E chi si rinnova lo fa soltanto per rinascere «chirurgicamente dalle ceneri».

Eppure, proprio quando ci si aspetterebbe un affondo definitivo, i figli si dimostrano indulgenti, o forse sarebbe più corretto dire rassegnati ad accettare l'inevitabilità dell'incomprensione che i «parents» oppongono, senza indaffararsi troppo a cercare spiegazioni trascendenti: «Non è nemmeno che facciano apposta» – spiega Alex – «proprio non ci arrivano e basta»<sup>31</sup>. Così «il nostro redento», nella noia di un martedì pomeriggio come tanti, «spalmato sul letto a pancia in su», «in para totale sotto le foto giganti di Malcom x e dei Pistols», «senza aver studiato per domani», affida al nastro magnetico di una cassetta audio la saggezza e i vaticini dei suoi diciassette anni:

Comunque vorrei far sapere a chi cavolo ascolterà questa cassetta nel Tremila, che la famosa adolescenza comprendeva anche pomeriggi del genere, dato che secondo il sottoscritto anche nel Tremila ci saranno gli adolescenti skazzati e i genitori che non sapranno il perché<sup>32</sup>.

L'atteggiamento ironico caratterizzante la quasi totalità dei *reportage*, coincide dunque con il termine di un'illusione (e questo spiega perché, nelle parole che affiorano in queste pagine, si avverta piuttosto la supina acquiescenza di uno *status quo* che non un reale intento critico). Il sogno di perfezione e unità familiare è stato abbandonato, e i figli di carta di queste pagine

<sup>29</sup> G. Caliceti, *Battito animale*, cit., pp. 201-202.

<sup>30</sup> I ruoli stritolano. Non c'è scampo per nessuno: né per le madri, né per i padri, che «meno ancora delle madri, sanno giocare a cambiar ruolo». È una splendida eccezione quella di Norma Berni e di suo figlio Nicola in *Eterna ragazza* (2006) della Ravera. «La madre e il figlio. Poteva diventare un calvario come tutte le relazioni dominate dal bisogno, invece era rimasto un gioco» (L. Ravera, *Eterna ragazza*, Rizzoli, Milano 2006, pp. 32-33). Forse perché Norma aveva intuito che non avrebbe dovuto difendersi da suo figlio, che «i figli non si subiscono come si subiscono i genitori», che «i figli li puoi costruire a immagine e somiglianza del tuo io migliore. O almeno provarci» (ivi, p. 147). E lei ci ha provato e c'è riuscita, è riuscita a mantenere accesa «la straordinaria simpatia che provavano l'una per l'altro al riparo dalla pesantezza dei ruoli» (ivi, p. 32). Nicola è forte, gentile, sensibile, «capace di rilanciare all'infinito la sfida di vivere bene, essendo il più possibile giusti e il più possibile allegri» (ivi, p. 147).

<sup>31</sup> E. Brizzi, *Jack Fruscante è uscito dal gruppo*, cit., p. 113.

<sup>32</sup> Ivi, p. 77.

– siano essi adolescenti che vivono un senso di precarietà strutturale che squarcia ogni orizzonte di progettazione, siano ultratrentenni che aspettano un ingresso in società continuamente dilazionato – sono meno vulnerabili proprio perché consapevoli della fragilità del sogno. Impensabile, per loro, una presa di posizione frontale: perché ciò comporterebbe ancora la speranza, un momento costruttivo in un'operazione che invece ha la necessità di mantenersi in un atteggiamento decostruttivo. Il loro stesso riso non è là, nella vita, per correggere movimenti e irrigidimenti dei genitori, per invitarli a prendere contatto con la loro realtà. Nessuno di questi giovani, infatti, cerca comprensione e coerenza laddove sa di non poterne trovare<sup>33</sup>. Tutti sanno già esattamente cosa aspettarsi (parole, movimenti, occasioni, reazioni): non è un caso, infatti, che la rappresentazione – quasi sorta di prologo – che ha aperto questa panoramica si sia manifestata per Alex come «una telefoto presagio», per di più «di un realismo agghiacciante», di cosa avrebbe trovato una volta aperta la porta di casa<sup>34</sup>.

Se così non fosse, e se non vi fosse l'intelligente *escamotage* dell'ironia, per esempio, le continue liti tra il protagonista di *Tutti giù per terra* e suo padre potrebbero finire in tragedia, sfociare in uno di quei luttuosi drammi familiari che affollano molte pagine di cronaca nera e aprono *Il bagnoschiuma*, il primo dei racconti di *Woobinda* (1996) di Aldo Nove: «Ho ammazzato i miei genitori perché usavano un bagnoschiuma assurdo, Pure & Vegetal»<sup>35</sup>. Invece l'irruzione di Walter in tinello, con in pugno un fucile caricato a salve, risulta una divertita, affabile parodia dell'efferata impresa di Pietro Maso, della quale gli scorrono in testa, come un insistente *refrain*, i relativi titoli di cronaca:

Stare in casa era diventato praticamente impossibile.

«Dov'è tuo figlio?», sentivo gridare dalla mia stanza, dove cercavo di concentrarmi sulla *Nascita della tragedia* di Nietzsche. Mia madre stirava in cucina senza rispondere nulla.

«Dovrebbe cercarsi un lavoro, invece di leggere quelle cazzate. Leggere non serve a niente nella vita». Mio padre aveva sempre coltivato poche ma chiare idee sulla vita.

«I libri sono tutti stronzate. Soltanto la carriera conta».

Riuscire a concentrarsi era un'impresa disperata.

<sup>33</sup> Solo «Luisella, 21 anni, Verdellino – BG», alla quale ha dato voce l'esperimento di Caliceti e Mozzi, sembra disposta a sottoscrivere che «*Adulto* è colui che sa ascoltare» (*Quello che ho da dirvi*, a cura di G. Caliceti e G. Mozzi, Einaudi, Torino 1998, p. 11).

<sup>34</sup> E. Brizzi, *Jack Fruscante è uscito dal gruppo*, cit., p. 16.

<sup>35</sup> A. Nove, *Il bagnoschiuma* (1996), in Id., *Superwoobinda*, Einaudi, Torino 1998, p. 7. Non ingannino le apparenze, le motivazioni che hanno spinto il giovane al delitto sono molto serie: «quando entravo nel bagno e vedevo appoggiata al bidè una di quelle squallide bottiglie di plastica non potevo fare a meno di esprimere tutta la mia rabbia, rifiutandomi di cenare con loro. Non tutto può essere comunicato. Provatevi voi ad essere colpiti negli ideali. Per delle questioni di prezzo, poi» (*ibidem*).

GIOVANE DELLA VERONA BENE  
 UCCIDE IL PADRE A MARTELLATE...  
 PER ENTRARE IN POSSESSO DELL'EREDITÀ.

«Scommetto che non darà nemmeno un esame in quella cazzo di università. Vedrai se mi sbaglio».

Presi il fucile del nonno dove sapevo. Insieme all'arma trovai le cartucce. Era un fucile da caccia a cinque colpi, un automatico. Lo caricai. Attraversai il corridoio. Mi fermai un attimo di fronte alla porta della cucina. Mio padre stava urlando. La sua voce copriva il frastuono della televisione. Stavano trasmettendo il gioco di mezzogiorno condotto da TeleMike.

«È un buono a nulla, un fallito, una testa di cazzo!»

GIOVANE DELLA VERONA BENE...

Tolsi la sicura. Misi il dito sul grilletto. Aprii la porta. Lui e mia madre mi guardarono sorpresi.

«Che cazzo vuoi fare con quel fucile in mano, pezzo di... » iniziò a dire il vecchio.

Sparai. Uno. Due. Tre. Quattro. Cinque colpi...

«Vedrai se mi sbaglio. Non darà nemmeno un esame»<sup>36</sup>.

Non si tratta, qui, di vendicare una fin troppo esibita disistima che non ha il potere di offendere chi ha già demitizzato e depotenziato l'autorità e l'autoritarismo paterno, chi non prova per le grandezze il benché minimo interesse e non desidera fare carriera «da carrozziere a mago della borsa», vendere se stesso «per uno stipendio mensile appena sufficiente a sopravvivere»<sup>37</sup>. Il gesto è esclusivamente rivolto a ristabilire il silenzio, per poter riprendere una di quelle amate letture che il padre (e con lui una società sempre più selettiva e competitiva) tende a giudicare irrilevanti e, perciò, condannerebbe alle fiamme, se solo avesse letto *Fahrenheit 451* di Ray Bradbury.

Sono giovani disillusi, non anelano a verità globali e ineffabili, non trattano questioni con le maiuscole e mantengono nei confronti della realtà una sbrigativa modestia di fondo. Un pimento di livore screzia la loro impassibilità solo quando si trovano a verificare l'impermeabilità degli adulti di fronte ai loro piccoli e grandi dolori, a fotografarne l'inclinazione «a svolgere ad alta voce le loro deduzioni da investigatori dei poveri»<sup>38</sup>, a (*r*) assicurarsi unicamente che l'amata prole non sia capitata in un giro di spac-

<sup>36</sup> G. Culicchia, *Tutti giù per terra*, cit., p. 60.

<sup>37</sup> Ivi, p. 42. È noto che i figli della narrativa di ieri (soprattutto gli inetti) ci tenevano a essere grandi in tutto, grandi scrittori, grandi amatori, grandi incompresi, grandi solitari ecc. Si muovevano, credevano di muoversi (o avrebbero voluto farlo) sulla vasta scena del mondo; cercavano non solo libri, ma modelli di comportamento, genitori come eroi, sia pure di una specie un po' arruffata e fracassona.

<sup>38</sup> E. Brizzi, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, cit., p. 113.

ciatori, a sottoporla a «interrogatori del tipo adesso mi dici cos'hai bevuto, quanto hai speso, tu puzzi di fumo, figliolo...»<sup>39</sup>.

Li accomuna un'impetosa volontà di vederci sempre chiaro, una severità che ha molto di compiaciuto, e soprattutto la sufficienza di chi non pensa di potersi trovare un giorno in una folla di genitori deboli, distratti, prepotenti, ripetitivi, egocentrici. Del resto, non possiamo dare loro torto: quale progetto di famiglia potrebbe inserirsi in un universo delimitato da ironia e libertà? E come potrebbe essere altrimenti per chi ha un futuro completamente indefinito e di definito ha solo il senso di precarietà? Scommettere sulla famiglia è un azzardo che nessuno di loro sembra disposto a compiere.

## 2.2 «Troncone di famiglia»

Anche laddove si tratta di dar conto di dinamiche più complesse e di più fragili assetti (monogenitoriali, plurifamiliari), lo sguardo del narratore non manca di rimanere imbrigliato nelle maglie di un giudizio ironico, disacrante e implacabile. È addirittura in apertura del romanzo che Starlet, diciassettenne voce narrante di *Fluo* (1995) di Isabella Santacroce, radiografa per i lettori la propria situazione familiare:

Sono le ventidue e trentacinque di un venerdì preestivo. Attraverso il vetro la terza luna di giugno galleggia nel buoi come una medusa luminosa avvolta dall'acqua. Nella house la situazione è alquanto tesa. È appena terminato il primo round di una lite più che rumorosa via telefono tra i due coniugi miei creatori per storie-nausea già sentite di regole mal rispettate dal padre infedele in fuga con la baby-amante, e le minacce di divorzi imminenti non si contano<sup>40</sup>.

Una situazione comune a tanti altri adolescenti che hanno vissuto il trauma di un padre che abbandona tutto per una procace *teenager*. Per chi non fosse riuscito a mettere esattamente a fuoco lo stato di salute di quel nucleo sociale, poco più avanti la ragazzina offre coordinate interpretative di indubbia efficacia rappresentativa:

Niente famiglia alla Mulino Bianco quindi, ma un mix molto kitsch di Addams Family italianizzata e di una versione di *Kramer contro Kramer* un po' meno tragica.

Subito dettagliate dai rapidi tratti di due divertenti *portrait* dei genitori in questione:

<sup>39</sup> Ivi, p. 46.

<sup>40</sup> I. Santacroce, *Fluo. Storie di giovani a Riccione*, Feltrinelli, Milano 2003 (ed. orig. 1995), p. 11.

Mio padre è un anta ex sessantottino in Dino Erre Collofit dal passato turbolento e incredibilmente libertino. Sempre alle prese con situazioni di infedeltà coniugale, attualmente si è reso invisibile con una fuga caraibica destinazione ignota in compagnia di una baby teen-ager under venti non ancora identificata.

Mia madre è una piacente young woman ben conservata e quasi in carriera con storie di frustrazioni da cornificazioni ripetute e il flippaggio più completo per ogni sorta di strano e miracoloso ritrovato anti radicali liberi<sup>41</sup>.

Verificata l'inadeguatezza della famiglia a far fronte ai problemi delle generazioni che la compongono, non è un caso che la resa narrativa della sua disgregazione si costruisca per Starlet in antitesi all'unico ideale di riferimento possibile: una pubblicità<sup>42</sup>. Le famiglie delle amiche, del resto, pur diverse dalla sua, esibiscono fenomenologie genitoriali altrettanto improponibili. Basti pensare alla madre di Laura: «Troppe storie di sesso nel suo curriculum. Si ciba di droga e non dorme». Solo «l'incubo virus demoralizza la sua immoralità e la tiene in gabbia»: «Niente più minorenni adesso, ma puntate in chiesa per sedute liberatorie dentro confessionali perversi scaldati da aliti religiosi»<sup>43</sup>.

Anche Starlet ha bisogno di uno spazio insonorizzato alle domande inquisitorie della madre e alle sue continue rampogne che mirano a una normalizzazione/mitigazione dei tratti più esasperati del look («I pantaloncini sono troppo corti, i tacchi troppo alti, il rossetto troppo scuro, tutto troppo insomma...»<sup>44</sup>). Uno spazio che, come suggerisce la stessa scrittrice, esiste solo nella notte:

La notte è magica. È una dimensione tutta tua. È la libertà. Si è liberi dagli adulti. Dal loro interesse morboso, come quello del 50enne per la baby lolita o come la mamma sclerata dagli anni. Gli adulti che decidono la tua etichetta finalmente vanno a dormire. E tu ti puoi mettere il vestito glitterato: la signora che si scandalizza ha già chiuso le palpebre<sup>45</sup>.

È una realtà plurifamiliare quella che si trovano a vivere due sorelline poco più che adolescenti del racconto eponimo di Lidia Ravera (*Sorelline*, 1994)<sup>46</sup>, separate dal divorzio genitori: Angelica, la più piccola resta nella casa di Roma con la madre e il suo nuovo compagno, Carlotta segue il padre a Parigi.

<sup>41</sup> Ivi, pp. 12-13.

<sup>42</sup> Né è un caso che questa voce sia entrata, con un buon numero di occorrenze, nell'*Enciclopedia dell'adolescenza* realizzata da Caliceti e Mozzi (Cfr. *Quello che ho da dirvi*, cit.).

<sup>43</sup> I. Santacroce, *Fluo*, cit., pp. 67-68.

<sup>44</sup> Ivi, p. 14.

<sup>45</sup> *La notte è libera per noi, libera dagli adulti*. Intervista a Isabella Santacroce, di Marco Gregoret, «Panorama», a. xxxiii, n. 23 (1552), Milano, 15 giugno 1995, p. 67.

<sup>46</sup> L. Ravera, *Sorelline*, in Id., *Sorelle*, BUR, Milano 2006 (ed. orig. 1994).

Anche gli interni abitativi restituiti dalle pagine riflettono perfettamente la situazione, rivelandosi del tutto simili a condomini in cui le persone si incontrano fortuitamente per le scale, appena chiusa la porta del loro appartamento. Particolarmente eloquente la descrizione della casa parigina in cui Carlotta si trova a vivere assieme al padre e alla sua nuova compagna:

[...] questa casa è piena di scale. Io sto all'ultimo piano. Al piano di sotto c'è la figlia che Valerie ha avuto dal suo secondo matrimonio e, quando ne ha voglia, il figlio che Valerie ha avuto dal primo matrimonio. Al piano sotto, ancora, ci sono Valerie e papà, uno studio e il bagno migliore (vasca coi piedini, bidet – rarità per i francesi –, doccia americana che si mette in moto quando vede la tua spalla). Al piano terra, c'è un salone grande, buoi, con mobili austeri e angolini arabi, anfratti di altri stili che non so, e un muro dipinto a mano con una veduta grande del porto di Bahia com'era cent'anni fa<sup>47</sup>.

Per annullare la distanza, le ragazze si scrivono lunghe lettere, piene d'arguzie, e si comunicano le rispettive strategie di sopravvivenza alla «catastrofe» che le ha coinvolte e trascinate lontane. E raccontano, con innocente crudeltà, le nuove vite dei genitori, condannando la loro immaturità, l'insulsa facilità con cui archiviano il passato, l'egoismo e il narcisismo di un'intera generazione di adulti. Il quadro, pur parziale e di parte, dell'universo genitoriale mostra tinte forti e luci impietose, soprattutto quando i figli-antropologi, con una spiccata «facilità di bocciare e promuovere»<sup>48</sup>, ma fondamentalmente incapaci di amare e odiare, devono relazionare sui pochi, occasionali momenti di interazione. Ogni volta che cerca di parlargli, Carlotta rileva l'imbarazzo del padre da «una quantità di gesti imprudenti, privi di funzione» («si toccava la stanghetta degli occhiali, si grattava un gomito, sotto il maglione pesante. Cercava di chiudere la camicia fra l'indice e il pollice come se avesse freddo. Poi si ravviava i capelli»), da «quell'espressione educatamente selvatica che assumono gli uomini quando le donne sono troppo esplicite sui sentimenti». E quando Angelica sa di dover discutere con la madre si prepara a sentirsi sciorinare il lungo elenco dei tradimenti perpetrati ai danni delle aspettative e delle ambizioni materne:

Le mie colpe sono numerose e riguardano quello che non sono. Bel modo di inchiodare alla croce un essere umano. Non trovi che chiunque non è un sacco di altre persone? Naturalmente, quando mi ammazzerò andrà a dire in giro che mi adorava<sup>49</sup>.

Tutto, anche qui, è narrato con franchezza, senza stupore, senza falsi miti. Stavolta, però, non soltanto in nome di una personalissima visione

<sup>47</sup> Ivi, p. 88.

<sup>48</sup> Ivi, p. 16.

<sup>49</sup> Ivi, p. 13.

ironica della vita di relazione, faticosamente acquisita, ma anche grazie a un mutamento operato sulle coscienze dall'evolversi dei tempi e della morale comune. Prova a spiegarlo Angelica, con un'asserzione che si costituisce teoria generazionale:

Nessun essere umano che sia nato dopo il 1970 trova particolarmente inquietante o in vari modi negativa la tendenza alla promiscuità dei genitori. Capita. Voglio dire: capita che ci si sposi, che ci si accorga di aver sbagliato sposo e se ne sposi un altro. Siamo noi che non possiamo sceglierci loro, i nostri padri e le nostre madri, ma loro, fra loro, possono scegliersi e quindi licenziarsi vicendevolmente, scegliere da un'altra parte, e così via<sup>50</sup>.

Già, gli adulti scelgono, impongono, stabiliscono per sé e per i figli: perché la vita impone loro di seguire ogni raggio di felicità. E i figli hanno capito di non poter decidere per se stessi, di essere costretti ad adeguarsi ai cambiamenti, ad accettare che la famiglia si sciolga, si riduca a un'esile compagnia di individui spaiati. «Capita» dunque di ritrovarsi come padre l'umanissimo «Mister Mondano», e capita di dover pagare il privilegio della sua egoistica leggerezza in comode rate femminili (via una madre, avanti un'altra). Semplicemente capita. E quello che più sembra turbare le sorelline è il dover vivere separate, certo non la frantumazione di un'unità familiare in cui non credono e sulla quale lasciano abbattere la mannaia di un'aspra e irriverente demistificazione, di un implacabile cinismo. Non stupisce, allora, che Carlotta opponga un deciso rifiuto all'idea proprietaria su cui si è retta storicamente la famiglia, alla dipendenza psicologica, giuridica, morale, affettiva che essa struttura tra marito e moglie, genitori e figli; né sorprende che la stessa possa concludere una lettera alla sorella con queste precise parole:

Immagino che la famiglia sia stata creata in funzione del dolore. Tenere il fuoco acceso nella caverna per spaventare i dinosauri. Portare i vermi nel becco agli uccellini implumi nel nido. Dar sepoltura alle carcasse dei vecchi. La famiglia è una funzione della malasorte. E anche il troncone di famiglia, evidentemente<sup>51</sup>.

E ancora: «Voler bene non è necessariamente controllare, esercitare pressioni e imporre la propria presenza in virtù del fatto che si è madri o padri».

In simili contesti, dove le conflittualità potrebbero essere più tese e marcate – ma di fatto non lo sono –, lo sguardo ironico dei narratori investe quello stesso paradigma psicanalitico spesso chiamato in causa, da lettori di professione, a spiegare le ragioni e le origini di certe conflittualità familiari. I figli di queste pagine sono cresciuti con la psicanalisi, ne conoscono a menadito la lezione vulgata, hanno assistito alle sue più svariate appli-

<sup>50</sup> *Ibidem.*

<sup>51</sup> Ivi, p. 13.

cazioni, hanno sentito numerosi esponenti dello *show-business* obbedire a questa scienza come a un imperativo per essere *à la page*. Di profondo per loro non sembra esserci più niente, e allora si divertono alle spese della scienza positiva dell'anima e delle sue pratiche, terapeutiche e letterarie, dei suoi mentori autorizzati, sempre molto *chic*.

Le sorelline si confrontano con una nuova madre, con un nuovo padre e con i figli che questi hanno avuto da precedenti unioni, pur rimanendo visceralmente, consapevolmente legate a quelli che la psicanalisi ha insegnato a detestare/amare. Angelica non ha bisogno che nessuno le spieghi perché è così spietata con la madre, nel rilevarne certi dettagli dell'abbigliamento («si mette sempre quegli orribili kilt», «scarpe basse per lo più ibride, come se un mocassino si fosse accoppiato con una pedula da scatola», «una sciarpa arrotolata quattro volte attorno al collo e il tuo vecchio Burberry»<sup>52</sup>) e gli inesorabili segni del tempo visibili sul suo corpo («quando le capita di beccarsi la luce di taglio ti accorgi che ha certe macchie sulla faccia, non proprio efelidi, e neanche nei, piuttosto piccole chiazze marrone chiaro dai contorni sfumati»<sup>53</sup>), nel metterne a fuoco certe abitudini relazionali («Organizzano serate cinematografiche con un film in cui il personaggio femminile è un pezzo di carne soda schiavo dell'immaginario maschile, e un film in cui c'è un vero personaggio femminile autonomo e intelligente»<sup>54</sup>). Nessuno deve dirle perché è più indulgente con il «fellone» che «ha anticipato la menopausa della madre» preferendole una ventenne: colpito per l'egocentrismo e non nell'aspetto cui tiene tanto.

Tutto è fin troppo *dejà vu* perché si debbano dissimulare allusioni alla psicologia del profondo. Non si affaticino i lettori a cercare le scaturigini di alcune simpatie e di altre idiosincrasie! Questi personaggi si sono loro stessi appropriati dei primi strumenti psicanalitici e ne fanno liberamente uso. Andare a salutare il padre – «lui solo» – prima della partenza per una vacanza è troppo apertamente freudiano perché un lettore di professione debba ancora soffermarsi a interpretarlo, sì che la sballata eroina senza nome del romanzo d'esordio di Rossana Campo lo spiega, esibendo con orgoglio la sua carta d'identità di «autentica figlia edipica»<sup>55</sup>. Così come si presta a facili interpretazioni l'odio fin troppo scoperto di una figlia per un padre istrionico e bugiardo, un simpaticissimo «stronzo», un egoista, sparito per ben diciassette anni, senza mai dar notizie di sé, e improvvisamente riapparso: «Giuro che lo odio, è l'essere che odio di più sulla terra». Peccato che Renato («Reian», per gli amici) – lui che si riconosce soltanto la piccola colpa di aver provato «a volare libero nel cielo oscuro della vita»<sup>56</sup>

<sup>52</sup> Ivi, p. 12.

<sup>53</sup> *Ibidem*.

<sup>54</sup> Ivi, pp. 12-13.

<sup>55</sup> R. Campo, *In principio erano le mutande*, cit., p. 85.

<sup>56</sup> R. Campo, *Sono pazza di te*, Feltrinelli, Milano 2001, p. 106.

– non sappia che parole come «Tu sei un matto, un fallito, uno zingaro buono a niente» si leggono come una dichiarazione d’amore: *Sono pazzo di te*, parole diventate titolo. Peccato anche che il loro *embrassons-nous* finale non glielo chiarisca con la dovuta efficacia.

### 2.3 La provincia

Famiglie o «tronconi di famiglia», abbienti o piccolo borghesi, metropolitani o provinciali, le informazioni sono sempre simili, non vi è fatto discriminante connesso a cultura, classe sociale, o altro. Un’unica notizia-immagine parla un linguaggio comune a tutti: la casa non è un rifugio, un nido che protegge con la solidarietà e la comprensione, è un luogo di conflitti, di scontri, di mancanza di autenticità, è una realtà in cui si vive a contraggenio e dove la comunicazione è fortemente limitata<sup>57</sup>. La famiglia – sono parole di Stefano Izzo a proposito di *Jack Frusciante* – è sentita «come nucleo sociale inautentico che soffoca ogni entusiasmo, come emblema di una normalità sempre più priva di fantasia»<sup>58</sup>. È un sistema di abitudini radicate, che non corrispondono ai bisogni e alle volontà di tutti i suoi componenti, tanto meno a quelli dei figli. Vi si insegna infatti la ‘normalità’, si educa al conformismo.

Ai genitori – né modelli, né ammirevoli punti di riferimento – si guarda soltanto come a tristi presagi del processo metamorfico che giovani idealisti potrebbero subire negli anni a venire. «Io non sono come te e non voglio essere come te mai mai»<sup>59</sup> è la frase che meglio coniuga la comune volontà di differenziarsi e l’altrettanto diffuso rifiuto/timore di rivedersi pessimi replicanti degli stessi difetti e delle medesime meschinità dei genitori. Nella migliore delle ipotesi – come suggerisce Stefania Lucamante a proposito della protagonista di *Fluo* – vi potrà essere una sorta di «empatia embrionale, se non proprio comprensione, verso l’isterismo materno, verso la preoccupante fissazione della donna per le creme di bellezza», «un velo di pietà per quella madre vittima [...], prigioniera degli schemi di seduzione imposti dalla società maschilista»<sup>60</sup>. Solo Silvia Ballestra (*Tutto su mia nonna*, 2005) sembra divertita all’idea di un «effetto matrioska» che le farà eredita-

<sup>57</sup> Si parla da lontano, intimamente, solo con chi capisce e, pertanto, merita ammirazione e affetto (la nonna per Alex, una zia per Walter), solo con chi condivide lo stesso sguardo, innocente e crudele, solo con una sorella. Si saluta solo chi non è colpevole. Qui, però, l’ironia cede il passo al timore di dover, un giorno, perdere le uniche persone che riescono a rispettare la loro idea di felicità, e con loro perdere pezzi del proprio passato, della propria vita, della propria infanzia, tutti risucchiati dal vuoto della morte. Capita purtroppo a Walter di dover porgere l’ultimo saluto all’amata zia; Alex si prefigura la scomparsa della nonna: «quando lei morirà ci saranno tutti i parenti in giro, i pianti, i problemi col contratto della casa, e tutto questo sommergerà il me stesso di quattro anni coi capelli ricci e il maglione blu che mi aveva fatto lei, il mio piatto di stelline e tutti gli altri momenti quand’ero piccolo» (E. Brizzi, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, cit., p. 115).

<sup>58</sup> S. Izzo, *Enrico Brizzi*, Cadmo, Firenze 2005, p. 58.

<sup>59</sup> E. Brizzi, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, cit., p. 57.

<sup>60</sup> S. Lucamante, *Isabella Santacroce*, Cadmo, Firenze 2002, pp. 64-65.

re alcuni tratti del carattere della madre (la terza delle litigiosissime sorelle Marzialetti). «*Per fortuna*», però, solo alcuni<sup>61</sup>.

Nella provincia, il senso di esclusione esce dalle mura domestiche e investe un'intera comunità. L'insofferenza dei giovani è così rivolta a una realtà piccolo borghese, chiusa e priva di stimoli, nella quale sentirsi ai margini diventa virtù di un diverso codice morale. Il talento mimetico-linguistico di Silvia Ballestra rende protagonisti del bisogno di evasione alcuni ventenni sgangherati della provincia pescarese in versione post-punk (*Il compleanno dell'iguana*, 1991; *La guerra degli Antò*, 1992<sup>62</sup>).

Nell'estate del 1988, superato l'esame di maturità, Antò Lu Purk (*alias* Antonio Maria Talluto), «nato a Montesilvano, provincia di Pescara, nel '69, lo stesso giorno che l'uomo ha conquistato la luna», «fisico impressionante da giovane barile di campagna», si trova a fare i conti con il proprio *habitat*, con la propria quieta adolescenza fatta di chiacchiere al lurido Bar Zagabria e di parrozzi alla pasticceria *Primo vere* di Piazza D'Annunzio, per prenderne le distanze e orientarsi verso altri, più ampi orizzonti: Bologna e il *Dams* prima, e poi il quartiere di Kreuzberg a Berlino e Amsterdam, dove una «graticola di coni che *decorano* fronte e nuca in una cresta perfetta»<sup>63</sup> non fa meraviglia, né può suscitare la diffidenza di compaesani e di genitori impreparati allo spettacolo di tanta creatività.

E anche quando, alla fine delle sue goffe e sfortunate peripezie, si ritroverà di nuovo con i tre compari della ormai celebre saga, seduto al bar, sul lungomare natio, Antò Lu Purk non potrà non impegnarsi in nuovi sogni e progetti di fuga, riottoso ad accettare di riconoscersi per quello che è: un «superato dagli eventi», uno dei tanti «figli della cultura contadina»<sup>64</sup>. Ma, come precisa con pungente ironia la comune amica Ballestrera, «non quella dei film di Bertolucci – dove i contadini sono Depardieu, De Niro, Warren Beatty, *alias*, Gesù Cristo, oltre che dei bòni spaziali, anche dei consapevoli della Madonna – ma la cultura dei doppi e tripli lavori»<sup>65</sup>.

### 3. Famiglia contro tutti

*Divertissement* della Ballestra a parte, la percentuale sociale del personaggio, e cioè la parte che in lui è o si ritiene sia determinata dalla socie-

<sup>61</sup> S. Ballestra, *Tutto su mia nonna*, Einaudi, Torino 2005, p. 160.

<sup>62</sup> Cfr. S. Ballestra, *La via per Berlino* (ed. orig. 1990), in Ead., *Il compleanno dell'iguana*, Mondadori, Milano 1991; Id., *La guerra degli Antò*, Einaudi, Torino 2005 (ed. orig. 1992). Racconto e romanzo si leggono anche raccolti in un unico volume: *Il disastro degli Antò* (Baldini e Castoldi, Milano 1997). Secondo Tondelli, l'«idioma anglo pescarese», creato dalla scrittrice, è entrato «con efficacia e prepotenza in un nuovo, possibile dizionario degli slang giovanili» (P.V. Tondelli, *Papergang*, in Id., *Opere. Cronache, saggi, conversazioni*, cit., p. 765). A questo proposito, scrive sempre Tondelli, «Mi ha divertito la possibilità, che Silvia Ballestra oggi ci offre, di aggiornare con questo nuovo gergo la mappa linguistica nazionale» (P.V. Tondelli, *Ragazze*, ivi, p. 758).

<sup>63</sup> S. Ballestra, *La via per Berlino*, cit., p. 20.

<sup>64</sup> S. Ballestra, *La guerra degli Antò*, cit., p. 210.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

tà e dall'ambiente, ha cessato di accentrare l'interesse degli scrittori. Non esistono più le giustificazioni aprioristiche, i pregiudizi, le classificazioni assolutorie che decidono delle sorti e del valore dei personaggi, e il gioco si riapre al livello del singolo, si fa molto più vario.

Così per Niccolò Ammaniti è possibile individuare un ambiente familiare dai rapporti umani caldissimi in un posto freddo, dai colori freddi (speculare all'atmosfera calda e solare del sud di *Io non ho paura*<sup>66</sup>, dove per altro i rapporti erano di estrema freddezza), in un paesaggio di desolanti periferie, in una landa piena di superstrade, centri commerciali e depositi di legna, nella fatiscente casa a due piani in cui vivono Rino e Cristiano Zena, padre e figlio, protagonisti di *Come Dio comanda* (2006)<sup>67</sup>.

Rino è un disoccupato, un alcolista, un violento con manifeste simpatie neonaziste. Vive e fa vivere il figlio adolescente in un ambiente sporco e degradato – muri non ancora intonacati, lampadine che pendono dal soffitto, pochi mobili, e fatiscenti, un bagno che è «un buco di un metro per due», «lat-tine di birra, scatole della pizza, vaschette argentate della rosticceria», sparse dappertutto, per terra, sotto ai mobili, sotto al divano, un frigorifero che esibisce «i resti di un provolone verde di muffa, della verdura marcia, una marmellata di pesca coperta di ciuffi bianchi»<sup>68</sup> –, che cerca di rendere presentabile ogni due settimane un giorno prima della visita programmata di Beppe Trecca, l'assistente sociale che si occupa del loro caso. Al figlio insegna che bisogna difendersi, rispondere colpo su colpo: da tutto, da tutti, soprattutto dai «negri» e dagli immigrati «che rubano il lavoro» ai «veri italiani»<sup>69</sup>; gli insegna l'odio, non c'è dubbio, ma con molto amore. Perché Rino è anche un uomo che ama profondamente quel figlio che la madre ha abbandonato, e a lui cerca di comunicare la necessità e l'importanza di rimanere uniti:

Quante volte ti ho detto che bisogna tenersi tutto dentro... Che non bisogna mostrare a nessuno quello che pensi, che te lo mettono nel culo. Io e te siamo attaccati a un filo, lo capisci o no? E tutti lo vogliono spezzare. Ma nessuno ci riuscirà. Io sarò sempre con te e tu sarai sempre con me. E io aiuterò te e tu aiuterai me. Con il cervelletto che ti ritrovi non capisci che non bisogna mai mostrare la gola? Pensa alle tartarughe, pensa alle loro corazze. Pensa che devi essere così forte che nessuno ti può far male<sup>70</sup>.

È un uomo che si sente braccato, sempre sotto il tiro dei servizi sociali che minacciano di revocargli la custodia del figlio e di affidarlo a una «fa-

<sup>66</sup> N. Ammaniti, *Io non ho paura*, Einaudi, Torino 2004.

<sup>67</sup> N. Ammaniti, *Come Dio comanda*, Mondadori, Milano 2008 (ed. orig. 2006).

<sup>68</sup> Ivi, pp. 38, 108.

<sup>69</sup> Ivi, p. 84. Non osiamo immaginare che cosa potrebbe raccomandare Rino a Cristiano in fatto di educazione sessuale, visto che l'esempio che gli offre non è proprio edificante. A Cristiano è capitato più di una volta di esser svegliato da «grida forsennate» di donne terrorizzate. Rino, «nudo e rabbioso come un demone», le stava cacciando di casa (ivi, p. 123).

<sup>70</sup> Ivi, p. 95.

miglia normale» fino al compimento della maggiore età; di negargli, così facendo, la sua vera e unica ragione di vita. Se ne renderà conto anche Trecca: «Quei due vivevano l'uno per l'altro e qualcosa gli diceva che se li avesse separati avrebbe fatto peggio. Il dolore li avrebbe uccisi e trasformati in due mostri feroci»<sup>71</sup>.

Sono proprio Rino e Cristiano, quelli a cui la vita non concede alcuna strategia ironica di libertà, ad avere un forte senso della famiglia, ad averne a cuore l'unità, a proteggerla contro ogni minaccia esterna, a cercare di ricostituire persino una sorta di cerchia parentale, aprendo le porte della loro casa a quei due disgraziati di Danilo Aprea, un ex guardiano notturno di una ditta di trasporti con una dolorosa esperienza familiare alle spalle, e «Quattro Formaggi», un operaio impazzito in seguito a un incidente sul lavoro. Rino rassicura il figlio che la natura del loro legame è più forte di qualsiasi accidente («Io e te siamo una cosa sola. Io ho te e tu hai me. Non c'è nessun altro. E quindi Dio non ci dividerà mai»<sup>72</sup>); Cristiano, che ha perfettamente interiorizzato la lezione, difende il padre dalla derisione dei suoi coetanei. E anche dopo la notte tragica che sconvolge la sua vita già segnata dalla marginalità, quando si trova solo – Rino è in coma e per differenti ragioni gli viene meno il conforto dei due individui che considera parte della sua esistenza – e i suoi occhi si aprono per la prima volta su alcune spiacevoli verità e temono di aver scoperto indicibili segreti, le ragioni dell'amore lo invitano a difendere a ogni costo l'unità della sua famiglia, a sbarazzarsi del cadavere di una coetanea che, erroneamente, crede violentata e uccisa dal padre.

Inspirato a un fatto di cronaca – «la storia, arrivata sui giornali dagli Stati Uniti, di quei fratelli che, dovendo essere affidati all'assistenza sociale perché avevano una madre con problemi psichiatrici, si sono barricati in casa con i cani e i fucili» –, anche *Brother and sister* (2004)<sup>73</sup>, di una Simona Vinci che tanto ha fatto discutere con il *noir* d'esordio<sup>74</sup>, colpisce per il desiderio di una famiglia disagiata di rimanere unita<sup>75</sup>.

Ancora ambienti isolati, situazioni segrete, discorsi misteriosi. Tre fratelli, due adolescenti (Cate e Matt) e uno molto più piccolo (Billo), orfani di padre, alle prese con il trauma della perdita della madre, vivono insieme l'ultima notte, prima che arrivino gli assistenti sociali per provvedere al loro internamento in istituti diversi.

È una notte di gesti e parole richiamati dal passato e dalla memoria dei più grandi: giochi di «ombre proiettate contro il muro bianco», la cadenza frammentata e macabra di una fiaba dei Grimm, un'inquietante passeggiata notturna nel folto del bosco; una notte di nostalgici rituali

<sup>71</sup> Ivi, p. 397.

<sup>72</sup> Ivi, p. 337.

<sup>73</sup> Cfr. S. Vinci, *Brother and sister*, Einaudi, Torino 2004.

<sup>74</sup> Cfr. S. Vinci, *Dei bambini non si sa niente*, Einaudi, Torino 1997.

<sup>75</sup> *Trent'anni e un dovere: raccontare la paura*. Intervista a Simona Vinci, di Maria Serena Palieri, «L'Unità», Roma, 12 febbraio 2004.

che possano ancorare, per sempre, alle comuni radici e magari a un progetto di vita condivisa. La casa di campagna è poverissima, il frigorifero è rotto, le provviste mancano e i soldi anche, ma nei ragazzi sono particolarmente ostinate tanto la convinzione che tutto debba continuare così com'è sempre stato, se non addirittura migliorare, quanto la volontà di provarci: «Ci chiudiamo dentro, ci barrichiamo qua, abbiamo pure il fucile, cazzo vogliono, gli spariamo addosso, li cacciamo via»<sup>76</sup>. Di genitori adottivi, di assistenti sociali, di ambienti protetti non sembrano volerne sapere. La loro unione è la ragione primaria per la quale valga la pena crescere e continuare a camminare sull'onda della trasparente visione di giornate tutte da inventare.

Costretti a desistere dai folli propositi di resistenza, quando la disgregazione dell'unità e la perdita di ogni sicurezza si fanno inevitabili, i più grandi si strappano una reciproca, solenne promessa, di esserci l'uno per l'altro sempre e comunque:

Lui non sa dove mettere le mani, fa ruotare con un dito un contenitore d'alluminio appoggiato sopra una mensola, prima in una direzione, poi nell'altra, finalmente si decide a parlare e la sua voce è incerta, agitata, con quei toni aspri che qualche volta gli sfuggono ancora.

Anche se non vivremo insieme fino alla morte, mi prometti che ci sarai lo stesso?

Cate non risponde. Mat osserva le sue spalle sfinite chiudersi ancora un po'. I gomiti che si muovono avanti e indietro mentre sciacqua la caffettiera nel lavello.

Mi prometti che io te e Billo saremo lo stesso una specie di famiglia anche se vivremo in posti diversi?

Cate resta immobile, il cucchiaino sollevato sopra il barattolo del caffè, gli risponde senza voltarsi.

Te lo prometto<sup>77</sup>.

«Tutti gli altri sono dei corvi di merda pronti a sbranarti anche se sei ancora vivo»<sup>78</sup>.

#### **4. Famiglie sinistrate. Per una sublimazione narrativa del Bene**

Che veramente la famiglia «sia stata creata in funzione del dolore»? Che sia davvero «una funzione della malasorte»?<sup>79</sup> All'inizio di questo nuovo secolo sono stati pubblicati alcuni romanzi che permettono di verificare e argomentare la suddetta provocatoria asserzione e di avvicinarsi una nuo-

<sup>76</sup> S. Vinci, *Brother and sister*, cit., p. 46.

<sup>77</sup> Ivi, pp. 104-105.

<sup>78</sup> Ivi, p. 34.

<sup>79</sup> Cfr. L. Ravera, *Sorelline*, cit., p. 13.

va tipologia familiare. Sono romanzi famosi perché hanno ricevuto una felice consacrazione cinematografica: *Nati due volte* (2000) di Giuseppe Pontiggia<sup>80</sup> (a cui Gianni Amelio si è liberamente ispirato per *Le chiavi di casa*), *Non ti muovere* (2001) di Margaret Mazzantini<sup>81</sup> (interpretato e diretto da Sergio Castellitto), *Caos calmo* (2005) di Sandro Veronesi<sup>82</sup> (portato sul grande schermo dalla regia di Aurelio Luigi Grimaldi e reso celebre dalle *performance* di Nanni Moretti e Laura Morante).

Il baricentro narrativo di ciascuno di essi è costituito da un evento tragico, intorno al quale si ristrutturava la vita dei personaggi più coinvolti, e si ricompongono, per sopravvivere in un nuovo assetto, entità famigliari sensibilmente disgregate. Sono storie di genitori che si trovano ad assistere i propri figli – perché piccoli o bisognosi di qualche particolarissima cura –, a mettere in *standby* la propria esistenza, a osservare la realtà da una prospettiva desueta. Sulla scorta di quanto Vittorio Spinazzola ha scritto per *Nati due volte*, vogliamo definirli «libri coraggiosi», perché hanno saputo raccogliere e vincere la temibile sfida di «sublimare il Bene» narrativamente<sup>83</sup>. E, forse, non è soltanto una straordinaria coincidenza che questa sia qui affidata a dei padri, inizialmente distratti e lontani dalla partecipe quotidianità familiare.

Cosa succede, per esempio, in una famiglia quando nasce un figlio handicappato? Come si evolvono le paure, le speranze, le angosce dei genitori? *Nati due volte* è il resoconto delle difficoltà immeritabilmente incontrate, sin dalla nascita, da un «tetra spastico» e con lui e per lui dai genitori, decisi ad adoperarsi per rendergli la vita degna di essere vissuta. L'alterego messo in scena da Pontiggia, il professor Frigerio, affronta accanto al figlio ogni difficoltà – sconcerto, sguardi curiosi e patetici, medici impreparati e cinici, presidi ricattatori, insegnanti ottusi, congiunti temibili –, abbandonando per dedicarsi a questo ogni pulsione egoistica, rinunciando a tutte quelle distrazioni che i padri possono concedersi quando le cose vanno bene, e che quando è nato Paolo tenevano lontano anche lui dalla vita in famiglia e dall'infanzia del figlio primogenito.

Disincantato ed equilibrato nel valutare le esperienze occorse al figlio, i tipi umani incontrati, e anche se stesso<sup>84</sup>; consapevole che è ingiusto fare della differenza una discriminazione ma che è sbagliato, per evitare la discriminazione, negare la differenza, il professor Frigerio racconta un percorso personale e umano estenuante, che saggia, passo dopo passo, diverse

<sup>80</sup> G. Pontiggia, *Nati due volte*, Mondadori, Milano 2000.

<sup>81</sup> M. Mazzantini, *Non ti muovere*, Mondadori, Milano 2008 (ed. orig. 2001).

<sup>82</sup> S. Veronesi, *Caos calmo*, Bompiani, Milano 2006 (ed. orig. 2005).

<sup>83</sup> V. Spinazzola, *Il coraggio di Pontiggia*, in Spinazzola V. (a cura di), *Tirature '02*, Il Saggiatore, Milano 2002, p. 82.

<sup>84</sup> «La superiorità d'animo del protagonista-narratore ha il suo crisma nell'imparzialità con cui è pronto a dar conto delle proprie, dubbiose inadeguatezze e insofferenze» (ivi, p. 85).

modalità di interazione con il disabile: lezione, educazione, accettazione dei limiti, rispetto dell'autonomia di comportamento e pensiero.

Ci si accorge, alla fine, che Paolo è «nato due volte»: e se la prima volta l'anossia correlata a un parto distocico gli ha reso difficoltoso l'ingresso nel mondo, la seconda volta l'amore del padre, la dedizione e la comunicazione emozionale, istintiva e concreta della madre, la solidarietà affettuosa e competente di una maestra elementare e di una psicologa, l'amicizia di un gruppo di giovani volontari l'hanno aiutato a superare le barriere imposte, socialmente e culturalmente, all'*handicap*, a diventare se stesso a partire dal riconoscimento della propria diversità.

In *Non ti muovere*, il dramma di Timoteo, chirurgo romano, si palesa in una giornata di pioggia come tante, per uno stop non rispettato. Immobile nella sua casacca verde, in attesa che un collega operi sua figlia Angela, che ha riportato gravi traumi cadendo dal motorino, si abbandona a un lungo, silenzioso, struggente monologo, interrotto solo dalle notizie provenienti dalla sala operatoria. «Un uomo come gli altri» – da anni accomodato nella quieta esistenza di stimato professionista, tiepido marito, padre distratto – riflette sui rari momenti trascorsi veramente insieme alla figlia, su quello che Angela è «a casa», su quello che invece è «con gli altri», sulle poche, pochissime cose di cui può dirsi davvero sicuro. Si accorge di aver vissuto troppo «appartato», di aver disseminato la vita della figlia soltanto di indizi di quello che lui è – tasselli di un *puzzle* che lui non ha mai aiutato a ricomporre –, di non averla legata a sé da un «sentimento saldo», analogo a quello che la tiene indissolubilmente avvinghiata alla madre. Nel terrore dell'evento estremo, speranzoso di poter barattare le parole con il silenzio del coma, la morte con la vita, Timoteo getta la maschera di fermezza, per svelare un'immagine di sé straniata e violenta, per rivelare il dolorosissimo segreto di una passata relazione, ambigua e degradante, ma potente e viscerale, con una donna scialba e derelitta.

Ma non è questo quello che interessa. È piuttosto importante rilevare come sia l'evento doloroso a richiedere autenticità al chirurgo, a metterlo a nudo. È Angela che lo opera. E lui rimane lì, immobile, ancorato a terra dalla sua pesantissima zavorra, fino all'arrivo di Elsa, la madre, ormai dimentica del mediocre rendimento scolastico della figlia, dei suoi ritardi serali, delle sue innumerevoli infrazioni all'ordine richiesto.

Per il protagonista di *Caos calmo*, Pietro Paladini – manager di successo, casa a Milano in via Durini, un'Audi confortevole, un lavoro sicuro di autore e direttore di un *network* televisivo –, l'imprevedibile e l'irreversibile accadono in un pomeriggio di fine agosto. Mentre sul litorale romano sta salvando dall'annegamento una sconosciuta, in città muore l'amatissima compagna Lara, davanti agli occhi desolati e atterriti di Claudia, la loro figliuola di dieci anni.

Colpevole di aver lasciato la figlia ad affrontare da sola la morte della madre, Pietro sceglie di lasciare l'ufficio, di rinunciare alla consueta giostra

di voli, scali, compagnie aeree, e decide di non muoversi più dal parcheggio della scuola elementare in cui l'accompagna ogni mattina («Separarci un'altra volta sarebbe troppo rischioso»<sup>85</sup>, dichiara l'uomo).

Ha inizio per lui il «risveglio». Un risveglio, folle nelle premesse ma proficuo nei risultati, che coinvolge altri aspetti della realtà, e non solo quello familiare. Così se inizialmente, e in apparenza, è la preoccupazione per la bambina a spingere Pietro a modificare la propria vita, e a chiudersi nell'auto davanti alla scuola, la scelta si chiarirà, con il tempo, anche come risposta al bisogno di interrompere una vita di cui si avverte la totale insufficienza e la mancanza di senso. Osservando il mondo dal punto in cui si è inchiodato, Pietro scopre a poco a poco il lato oscuro degli altri – capi, colleghi, parenti – che accorrono a lui e rimangono turbati dalla sua incomprensibile calma. Si accorge dell'intesa che lo lega a Claudia e dell'impossibilità di entrare nel suo mondo, di quanto poco gli adulti capiscono della natura e dell'entità dei turbamenti di un bambino e soprattutto sconfessa il dubbio che un padre da solo possa farcela. Sarà la figlia, pragmatica come solo certi bambini sanno essere, a richiedere al padre di ridare ordine alle loro vite, di sentirsi da lui appoggiata e non essere solo un rifugio o un alibi.

Certamente, da queste storie di padri che raccontano i loro figli e si raccontano, sottolineando il cambiamento in senso migliorativo che l'esperienza dolorosa ha operato su di loro, la giovane eroina della Ravera potrebbe trarre una conferma (e un'estensione di genere) al proprio azzardo teorico tutto al femminile («Probabilmente sono le figlie in buona salute quelle strutturalmente deludenti per le madri in buona salute»<sup>86</sup>).

A volte, potrà addirittura essere sorprendentemente difficile per un genitore rinunciare al ruolo di assistente amorevole delle infermità del figlio. È quanto sperimenta, nella *Favola della vita vera* (2007) di Alessandro Piperno<sup>87</sup>, il ventiduenne Tati Cohen, che per un'immunodeficienza (presunta o reale?) ha passato in casa gran parte della propria vita. Quando riceve inaspettatamente la notizia della guarigione, si trova ad aspettare invano che la madre allenti la morsa delle proprie attenzioni, dismetta i ricatti psicologici e gli lasci lo spazio per iniziare una «vita vera» nel mondo esterno. Invano. I carcerieri, infatti, credono sempre «nel rispetto e nella gratitudine»<sup>88</sup>.

## 5. Orrore di famiglia e cannibalismo narrativo

Attraverso un provocatorio parallelo, stabilito da La Porta, tra ribellione ai genitori e «rottura con il calligrafismo levigato della nostra tradizione

<sup>85</sup> S. Veronesi, *Caos calmo*, cit., p. 35.

<sup>86</sup> L. Ravera, *Sorelline*, cit., p. 13.

<sup>87</sup> A. Piperno, *La favola della vita vera*, Edizioni del «Corriere della Sera», Milano 2007.

<sup>88</sup> Ivi, p. 14.

narrativa» ci avviciniamo a un'ulteriore modalità di raccontare la famiglia e ad alcune sue tipologie:

Ammaniti dichiara di nutrirsi di cultura bassa e pop (horror, *splatter punk*, pornografia), in opposizione al Čecov imposto dalla mamma, e di voler solo «narrare delle storie» e «ben piantate nel terreno italiano». Benissimo. Ma è sicuro Ammaniti che sostituendo Čecov con Stephen King potrà meglio «capire la gente» o potrà immergersi più in profondità nel nostro tempo e nel nostro orrore?<sup>89</sup>

Contenuti forti, tratti violenti, tragici, grotteschi; un linguaggio secco «“all'altezza” del Grande Nemico (la violenza e il male crescente che, nell'indifferenza e nel chiacchiericcio generale, schiacciano i deboli, le vittime e annegano ogni possibilità comune di salvezza)»<sup>90</sup>; questa è la strada battuta da un certo Ammaniti e da chi, come lui, sceglie di immergersi nell'orrore del nostro tempo e di raccontarlo tutto, senza reticenze e senza edulcorazioni.

Questo «confronto diretto, a volte impudico con l'orrore», che si riconosce come cifra distintiva delle «opere di sicura, accertata filiazione pulp», imbriglia così nelle sue avidissime maglie storie famigliari indicibili – virtuali o reali – capaci di afferrare il lettore, violando territori e ipocrisie sacre delle nostre case. La famiglia, del resto, è anche violenza che cova, un luogo pericoloso, scatenante perfino nell'assenza. Non esserci, o esserci in modo distratto, è già di per sé molto rischioso.

Siamo però avvertiti che in alcuni racconti (come appunto nei migliori di Ammaniti), a seguito della «smania di incorporazione» di immagini e linguaggi cui risponde la poetica cannibalesca, si potrà rilevare un'escursione di registri e «la presenza dell'elemento comico (sul modello del celebratissimo Quentin Tarantino) sia in funzione di controcanto ironico e giocoso, sia per arginare o addirittura smentire implicitamente la spinta verso l'eccesso»<sup>91</sup>.

## 5.1 Zoo domestici

Talvolta, le esasperate conseguenze di un insopprimibile, ma frustrato bisogno d'amore possono creare veri e propri mostri. Questa è la grande scoperta di alcuni narratori, da qui la straordinaria forza d'urto di *Zoo* (2006)<sup>92</sup>, di Isabella Santacroce.

<sup>89</sup> F. La Porta, *La nuova narrativa italiana. Travestimenti e stili di fine secolo*, nuova edizione ampliata, Boringhieri, Torino 1999, p. 261.

<sup>90</sup> Cfr. D. Brolli (a cura di), *Gioventù cannibale. La prima antologia italiana dell'orrore estremo*, Einaudi, Torino 1996 [dalla quarta di copertina].

<sup>91</sup> M. Barenghi, *I cannibali e la sindrome di Peter Pan*, in *Tirature '98*, cit., p. 35. È lo stesso Barenghi a sottolineare come la poetica cannibalesca risponda a una «smania di incorporazione che induce a fagocitare avidamente immagini e linguaggi» (*ibidem*).

<sup>92</sup> I. Santacroce, *Zoo*, Fazi, Roma 2006.

La tentazione di raccontare la famiglia, che già aveva impegnato la scrittrice in alcuni divertiti *portrait* di padri assenti e madri inadeguate<sup>93</sup>, l'assorbe stavolta nelle forme più distese di un intero romanzo: una storia vera di amori disperati (di un padre per la figlia, di una figlia per la madre) raccontata dal lungo monologo dell'unico personaggio sopravvissuto. «Le famiglie – dichiara la scrittrice a Rossano Astremo di *Coolclub.it* –, sono per me delle grandi macchie che nascondono buio dentro. Con *Zoo* sono andata a prenderlo e l'ho portato nella luce»<sup>94</sup>. L'esordio dà il tono all'intero libro e al rituale di umiliazione, mutilazione ed eliminazione, prima emotivo e poi carnale, che vi si consuma dalla prima all'ultima pagina:

Nella penombra di quelle stanze, la pioggia continua a lacrimare sui vetri delle nostre finestre, disegnando sbarre d'acqua che ci dividono dal mondo. In quell'istante vedo l'amore di mio padre trasformarsi in una gabbia che nessuno può raggiungere.

Disprezzati e ignorati dalla femmina stupenda, onnipotente e manipolatrice che hanno rispettivamente come moglie e madre, un padre, romantico e fragile, e una figlia – la narratrice –, apparentemente mite, si amano di un amore malato e claustrofobico, si proteggono a vicenda, chiusi in un recinto domestico che loro stessi hanno creato e reso invalicabile. «Uno zoo silenzioso, semideserto», teatro di un gioco perverso, fatto di ricatti, tentazioni morbide, ambizioni frustrate. Tutti fanno pena, tutti fanno orrore, ospiti e visitatori: il padre, di una bontà del tutto simile alla rassegnazione, in troppe occasioni «senza dignità, a testa bassa», «senza realtà»<sup>95</sup>, violento se si sente tradito «dalla persona che sola dimostra di amarlo; la madre, bella e seducente, insoddisfatta «perché il marito non la merita, perché la figlia non è fantastica come lei, perché niente in quella famiglia è alla sua altezza»<sup>96</sup>; «la dolce e innocua bambina, che purtroppo non ha ereditato nessuna delle qualità materne», ma che ha perfettamente capito che la sofferenza può redimere chiunque. Morto il padre, e rimasta paraplegica in seguito a una violenta lite con la genitrice, decide infatti di trasformare la propria infermità in una sottilissima arma che avrebbe fatto guadagnare alle sue orribili giornate la compagnia e il sollazzo di un prigioniero d'eccezione: uno splendido esemplare di «madre bastarda, la regina delle madri bastarde»<sup>97</sup>:

<sup>93</sup> Cfr. I. Santacroce, *Fluo. Storie di giovani a Riccione*, cit.; Id., *Destroy*, Feltrinelli, Milano 1996; Ead., *Luminal*, Feltrinelli, Milano 1998.

<sup>94</sup> Intervista del 03/03/2006, di Rossano Astremo (<[www.coolclub.it/giornale/dettaglio-interviste.asp?menu168&submenu=0&id-interviste=39](http://www.coolclub.it/giornale/dettaglio-interviste.asp?menu168&submenu=0&id-interviste=39)>, 01/09).

<sup>95</sup> I. Santacroce, *Zoo*, cit., pp. 16, 17.

<sup>96</sup> Ivi, p. 11.

<sup>97</sup> Ivi, p. 76.

Quel giorno decido che mia madre entrerà a far parte dello zoo, non ne sarebbe più uscita. Eravamo al completo, c'era il canarino, la paralitica, e in più quella novità assoluta della madre dietro le sbarre.

Mi conveniva essere severa per addestrarla, era ancora selvaggia e faticava ad arrendersi. Stare in gabbia risultava difficile, questo non sarebbe piaciuto ai visitatori, la volevo mansueta, completamente rassegnata.

Doveva imboccarmi, tenermi stretta, mi detestava moltissimo. L'ho torturata fino a sera e nemmeno per la notte l'ho risparmiata obbligandola a dormire vicino a me.

L'avrei svegliata diverse volte fingendo di gridare nel sonno, sempre sarebbe stata costretta a placare la mia angoscia.

Mi sarei addormentata solo alle prime ore del mattino, per ridestarmi nell'attimo in cui avrebbe lasciato la stanza<sup>98</sup>.

L'originaria condizione di abbandono, solitudine, invisibilità è così risolta in favore del suo esatto contrario: la madre è costretta ad assistere la figlia, a seguirla negli ospedali, a sottostare ai suoi più crudeli capricci. Ma non basta. Le radici della sofferenza e di tanta compiaciuta crudeltà sono però troppo profonde perché a sanarle sia sufficiente l'addomesticamento della meravigliosa fiera e la sua completa abnegazione («Lei mi è sempre mancata, ogni giorno, dal primo anche adesso. È difficile capire perché, da dove nasce il bisogno...»<sup>99</sup>). Tra i frutti mostruosi dei crimini materni, vi è anche un persistente, ossessivo bisogno di succhiare, l'attaccamento della figlia al capezzolo:

Ho quel capezzolo negli occhi, quella pupilla di carne che mi ha nutrito quando ancora non sapevo di me, quando ancora esistevo solo per gli altri. Lo guardo vedendo il mio inizio, l'esordio della mia vita. Provo eccitazione e terrore per la voglia che ho di toccarlo, strapparlo, portarglielo via. La follia mi spinge dove non dovrei, lo prendo in bocca di scatto, inizio a succhiarlo con forza<sup>100</sup>.

Il linguaggio si fa frenetico, immagini e descrizioni chiariscono che ogni via di scampo è preclusa; la punizione riservata a chi è stato ed è incapace di amare è sconcertante e inesorabile:

Nell'oscurità io la cerco. Porto la sua testa sulla mia, con forza, lentamente. In quel silenzio ne ascolto il respiro, lo tengo addosso, lo porto su di me. Vicino, sempre più vicino, sfiorando le labbra di quella madre che mi odia. Le voglio entrare dentro, nella bocca, rubarle l'amore che ha nascosto, berlo tutto. Bacio quella madre che mi odia, le tengo stretta la testa, le infilo la lingua in bocca. La bacio come non ho mai baciato nessuno, come mai più bacerò qual-

<sup>98</sup> Ivi, pp. 95-96.

<sup>99</sup> Ivi, p. 39.

<sup>100</sup> Ivi, p. 111.

cun altro nella mia vita, solo lei. E non può lottarmi contro, le mie mani l'azzannano. Sta immobile, piange, il suo dolore mi bagna la faccia, lo raccoglie. In quel disgusto di avermi sotto come amante, in quell'orrore in cui la porto, io le grido di amarmi, di amare questa figlia che ha ucciso<sup>101</sup>.

Chiudiamo qui le porte di una stanza della tortura che la Santacroce, in «ossequio al principio voyeuristico della civiltà (non solo letteraria) contemporanea»<sup>102</sup>, lascia aperta fino al completamento della distruzione deliberata di una famiglia. Solo la morte può ridare libertà a queste due creature, svincolandole dal terribile bisogno di amare e di essere amate.

Mediocri piccolo borghesi che subiscono l'invasione della società del benessere e dei media, diventano, per la penna di Aldo Nove, involontarie marionette del degrado e della frantumazione dei valori morali della famiglia. Nel 1996, *Woobinda*<sup>103</sup> apre ai suoi lettori una surreale galleria degli orrori: otto lotti di racconti «senza lieto fine, e spesso senza fine»<sup>104</sup>, otto lotti di personaggi disturbati, instabili, incapaci (padri, madri, figli, nessuno escluso, del Toro, del Cancro, del Sagittario, Bilancia ascendente Bilancia ecc.), ingigantiti con le loro manie, come sotto le lenti di un potente telescopio, esasperati nei tratti principali delle loro deficienze; un ripetersi delle medesime situazioni, una monotonia linguistica, un'omologazione di registri che riflette la percezione dell'uomo appiattito.

Perdute le consuete dimensioni, i personaggi e i loro comportamenti divengono paradossali, insoliti: c'è chi scambia valori di mercato con valori umani e pertanto uccide i genitori perché hanno comprato un bagnoschiuma di marca diversa dalla sua preferita (*Il bagnoschiuma*), chi sogna di avere una relazione con Magalli, perché Magalli «dà sicurezza», e i giornali ne parlerebbero a caratteri cubitali (*A letto con Magalli*); chi cerca di uccidere la nonna, spaccandole in testa un lumicino cimiteriale (*Mia nonna*) e chi, per frenare l'ondata di violenza «che c'è in giro», getta la televisione fuori dalla finestra, scatenando l'idiozia di figli videodipendenti (*Moltissima acqua e un po' di sangue*). E ancora: chi sodomizza il padre, mentre guarda una trasmissione hot (*C'era mio padre sul divano*); chi punisce il figlio per i cattivi risultati scolastici facendogli vedere un film pornografico e approfittando della visione per violentarlo (*Noi*), chi «tira dei calci in culo a sua madre le dice tutti i giorni brutta troia schifosa per farsi dare i soldi per andare alla partita dell'Inter» (ancora *Noi*), una «famiglia media italiana della bella destra che c'è» che organizza un'orgia privata (*Il Sol dell'Avvenir*).

<sup>101</sup> Ivi, p. 123.

<sup>102</sup> S. Lucamante, *Isabella Santacroce*, cit., p. 83.

<sup>103</sup> A. Nove, *Woobinda*, Castelvecchi, Bologna 1998 (ora in Id., *Superwoobinda*, cit.). Sulla raccolta si veda A. Scacchi, «*Woobinda*» e *I cannibali metropolitani. Una comparazione informatica delle prime due raccolte di Aldo Nove*, «*Bollettino d'Italianistica*», 2 (2005) n. 2, pp. 173-193.

<sup>104</sup> M. Barengi, *I cannibali e la sindrome di Peter Pan*, cit., p. 35.

I tempi sono davvero cambiati e, pur nei limiti di una narrazione dei fatti tendenzialmente inverosimile, clamorosamente antimimetica, iperrealista e provocatoriamente iperbolica, l'Italia rappresentata non dà certo un'impressione di cordialità e di festosa bonomia. Le distanze fra gli uomini sono siderali, le solitudini e i silenzi sono nascosti dalla voce della televisione, sotto il cui «occhio» tutto si svolge e si consuma. All'interno delle case, in nuclei familiari sempre più ristretti, si gioca la partita del potere, della violenza più resistente a ogni cambiamento: con il telecomando ben stretto in mano. Non occorrono particolari conoscenze della vita di relazione di un individuo per accorgersi che la normalità di una famiglia, così come verrebbe ripetuta fino alla nausea dalle testimonianze del vicinato incredulo di fronte a una tragedia, significa essenzialmente che nessuno sa cosa succede oltre le pareti della propria casa e del proprio cortile, e se lo sa, tace per quieto vivere o perché all'invadenza della comunità chiusa e paesana non è stata finora sostituita nessuna altra forma, libera e solidale, di socialità. Più difficile, invece, guardare senza arretramenti quel coltello che compare sulle tavole e somministra cibo e morte. «Effetti della destra», direbbe il protagonista di uno dei suddetti racconti: non c'è più *Woobinda* a parlarci di solidarietà, Riccardo Zara e Le Mele verdi non cantano più la sigla di *Furia*, ci sono le reti Mediaset<sup>105</sup>.

## 5.2 Famiglie assenti o latitanti

Laddove per raccontare la famiglia è sufficiente condensare poche informazioni in una formula che lascia intravedere *pedigree* e destino dei rampolli di una «dinastia folgorante e folgorata» («mamma, «una bella donna dedita ai barbiturici, sposata con il prestante Gualtiero Claypool, collaudatore delle esclusive auto Bugatti»; «zio Gionata, biscazziere professionista, le tette tonde di zia Sylvia e il piccolo Jerry, magnifico esemplare di disadattato infantile»<sup>106</sup>), l'aggressività deflagra senza che le mura domestiche possano minimamente attutirla, e il disagio viene sublimato nell'orrore.

È quanto accade in *Bastogne* (1996), il secondo, discusso romanzo di Brizzi, presago sin dal titolo, per i lettori più avvertiti, della solitudine e della violenza parossistica e fine a se stessa che vi si consumano (simile a quella profetizzata molti anni prima da *Last stop in Brooklin* di Hubert Selby Jr. e da *A clockwork Orange* di Anthony Burgess). Nizza, dove tutto si svolge, è

<sup>105</sup> Il riferimento è al racconto *Woobinda*, che prende il nome dal fortunatissimo telefilm trasmesso dalla Rai nel 1979: «Da quando ci sono le televisioni di Berlusconi non fanno più vedere *Woobinda*, il ragazzo svizzero pallido che corre nella savana. Questo è uno degli effetti della destra. [...] *Woobinda* faceva solidarietà. Il disco urlava: "Woobinda aiutami, Woobinda, aiutami". Era un disco degli stessi che cantano *Furia*. Anche *Furia* non lo fanno più. *Furia* una volta lo hanno rifatto. [...] Aveva una sigla orribile. Non faceva sognare» (A. Nove, *Woobinda*, in Id., *Superwoobinda*, cit., p. 15).

<sup>106</sup> E. Brizzi, *Bastogne*, Mondadori, Milano 1998 (ed. orig. 1996), pp. 23, 24, 105.

infatti il teatro dell'esistenza annoiata di due ragazzi, Jerry (the Cousin) ed Ermanno Claypool, che con William Burroughs potremmo definire selvaggi: ricchi e nullafacenti, ultras e drogati, impazienti e inquieti; veri esperti di guerriglia urbana, «di assalto alla società, forze del disordine, anarchia emotiva e cerebrale»<sup>107</sup>, spietati registi ed esecutori del massacro di una diciannovenne, in un appartamento col parquet, «perché non le piace la musica dei Public Image Limited»<sup>108</sup>. Ma soprattutto soli: madri rancorose e abbandonate, padri che «impapponiscono» in un buon ritiro con «la nipotina del caso» («tra i diciannove e i ventisei, come d'habitude») <sup>109</sup>. Lontani i tempi dell'infanzia, a casa di nonna, dove tutto «sembrava solido e pensato apposta» per proteggerli<sup>110</sup>.

*Jack Frusciante è diventato cannibale* titolava un noto quotidiano per salutare l'uscita di un libro «pulp nel più pieno significato del termine»<sup>111</sup> (con chiaro riferimento all'antologia *Gioventù cannibale*, pubblicata appunto nello stesso 1996<sup>112</sup>): perché fin troppo evidente era la volontà dell'autore «di aderire programmaticamente agli efferati stereotipi del cannibalismo narrativo»<sup>113</sup> (nonostante alcuni deboli proclami di indipendenza<sup>114</sup>). Così, se il titolo del romanzo evoca l'ultima controffensiva dei tedeschi condannati alla sconfitta, nel nostro percorso *Bastogne* si legge come l'offensiva di alcuni disadattati «contro le famiglie borghesi che vivono di compromessi e ipocrisie»<sup>115</sup>.

Filtra, però, dalle pagine, la paura della mancanza di un futuro e di solide fondamenta affettive<sup>116</sup>. Ogni tanto, infatti, qualcuno prova a chiedersi come sarebbe stata la sua vita se alle spalle avesse avuto «una vera famiglia invece di una madre ex bella incline al piagnisteo e un padre pigro di testa e ben vestito»<sup>117</sup>.

Ha ragione Gianni Turchetta quando sostiene che la nostalgia di questi personaggi di una «vera famiglia» sia forte quanto la ferocia e l'insensatezza che le penne dei «cannibali» rappresentano<sup>118</sup>. Nel romanzo di Aurelio

<sup>107</sup> Ivi, p. 59.

<sup>108</sup> Ivi, p. 177.

<sup>109</sup> Ivi, p. 105.

<sup>110</sup> Ivi, p. 39.

<sup>111</sup> Cfr. D. Brolli (a cura di), *Gioventù cannibale. La prima antologia italiana dell'orrore estremo*, cit.

<sup>112</sup> C. Donati, *Jack Frusciante è diventato cannibale. Anche Brizzi arruolato nelle file della «pulp fiction»*, «Il Resto del Carlino», Bologna, 17 novembre 1996.

<sup>113</sup> G. Turchetta, *Ma te ce l'hai un papà?*, in *Tirature '98*, cit., p. 26.

<sup>114</sup> «Bastogne non ha proprio a che vedere niente con la letteratura dei cannibali. Loro fanno una letteratura di genere, sono attratti dalla trama, dalle storie. A me invece la trama interessa pochissimo» (*Sono Brizzi e non chiamatemi cannibale!*. Intervista a Enrico Brizzi, di Andrea Canoro, «L'Unità 2», Roma, 19 gennaio 1997).

<sup>115</sup> L. Mondo, *I balordi di Brizzi con l'orrore del futuro*, «Tuttolibri. La Stampa», Torino, 2 gennaio 1997, p. 43.

<sup>116</sup> *Ibidem*.

<sup>117</sup> E. Brizzi, *Bastogne*, cit., p. 47.

<sup>118</sup> G. Turchetta, *Ma te ce l'hai un papà?*, cit., p. 26.

Picca, *I mulatti* (1996)<sup>119</sup>, «l'assenza dei legami familiari» è addirittura «un punto di partenza» per la «rappresentazione di una sessualità degradata a violenza, tortura e mutilazione»<sup>120</sup>. Così come la rivolta contro il padre (terreno) e il Padreterno suona strategica nel terzo di Culicchia (*Bla, bla, bla*, 1997<sup>121</sup>) che mette in scena

[...] la discesa all'inferno di uno come tanti che all'improvviso – con una decisione repentina, quasi non ragionata, volta le spalle a un'esistenza che un tempo si sarebbe detta grigia e ora si dice normale. Lascia una moglie e un lavoro, si capisce un po' tra le righe, soprattutto abbandona tutte le regole, le sicurezze, le convenzioni, i riti, i bla bla bla di una vita – di una maniera di vivere – in cui sembra bandita ogni idealità, ogni passione, ogni gioia, ogni autenticità<sup>122</sup>.

«Forse traverso una catastrofe inaudita prodotta dagli ordigni ritorneremo alla salute», ipotizzava Zeno Cosini nelle pagine conclusive della sua autobiografia terapeutica<sup>123</sup>. Profezia narrativamente inveratasi nell'*Ultimo capodanno dell'umanità* (1997)<sup>124</sup> che lascia indistintamente sulla pagina macerie e corpi, di genitori e di figli: di padri distratti da un tubo catodico generoso nell'offrire l'amenno spettacolo di «Mara Venier vestita da orsacchiotto»<sup>125</sup>, di madri e mogli indaffarate a preparare il fatidico cenone, di undicenni proiettati all'ora x dei botti, di ragazzotti con «gli occhi rossi, la forfora, la barba non fatta da due giorni» che consumano le ultime ore prima della mezzanotte a farsi «del male serio», chiusi in una camera che sembra una «fumeria thailandese»<sup>126</sup>. Tutti indiscriminatamente sventrati da una fortissima esplosione che, privandoli della vita, annulla ogni reciproca incomunicabilità, lo scontro di mentalità e caratteri, i comportamenti, le insofferenze, gli obblighi e le fughe.

## 6. Conclusioni

Con la catastrofe dell'*Ultimo capodanno dell'umanità*, interrompiamo il fitto susseguirsi di pagine e voci (lievi, sarcastiche, imploranti, perentorie ecc.) scelte a raccontare il mobile labirinto di convenzioni e sentimenti della famiglia, ora gabbia di conformismi e inautenticità, ora luogo concentra-

<sup>119</sup> Cfr. A. Picca, *I mulatti*, Giunti, Firenze 1996.

<sup>120</sup> G. Turchetta, *Ma te ce l'hai un papà?*, cit., p. 27.

<sup>121</sup> Cfr. G. Culicchia, *Bla, bla, bla*, Garzanti, Milano 1997.

<sup>122</sup> L. Sica, *Giuseppe Culicchia. Un bla, bla, bla pieno di rabbia*, «La Repubblica», Roma, 15 aprile 1997, p. 36.

<sup>123</sup> I. Svevo, *La coscienza di Zeno* (ed. orig. 1923), in Id., *Romanzi*, a cura di P. Sarzana, introduzione di F. Gavazzeni, Mondadori, Milano 1992, p. 1117.

<sup>124</sup> N. Ammaniti, *L'ultimo capodanno dell'umanità*, Mondadori, Milano 1997 (ora in Id., *Fango*, Mondadori, Milano 1999, da cui si cita).

<sup>125</sup> Ivi, p. 68.

<sup>126</sup> Ivi, p. 83.

zionario, ora spazio della tortura reciproca, ora rifiuto del mondo e delle sue aporie. Consapevoli, però, che ci sarebbe ancora molto da leggere, che innumerevoli sarebbero ancora i nomi e i titoli da fare<sup>127</sup>, le tipologie familiari e genitoriali da aggiungere a una fenomenologia già abbastanza ampia.

Anche il consuntivo, pertanto, potrà essere unicamente provvisorio e parziale, sufficiente tuttavia a marcare quello che la linea argomentativa di queste pagine dovrebbe aver già lasciato emergere. Più sensibile alle dinamiche relazionali che non agli aspetti strutturali, non solo la recente narrativa italiana dimostra di aver metabolizzato l'attuale stato liquido della famiglia, la mancanza di certi stereotipi, la scomparsa di molti riferimenti, ma soprattutto di opporre più di una riserva a consegnare al nucleo tradizionale un ideale primato nella trasmissione del valore dell'unità familiare. Famiglia è dove vi sono amore, rispetto, sostegno reciproco, responsabilità e impegno a difendere il progetto di una vita comune (e non dove vigono soltanto legami di consanguineità e di coabitazione).

A chi della famiglia ne sa già molto – perché gli hanno detto di quanto si riduce il numero dei figli e la dimensione complessiva dei nuclei, o di quanti anni si sposta in avanti la decisione di uscire di casa – le rappresentazioni susseguitesì potrebbero dunque permettere di entrare nelle pieghe dei sentimenti e dei legami di nuclei familiari precisi e individualizzati, di verificare la forza dialogica dei problemi e delle dinamiche rilevate dalla ricerca sociologica e demografica, e forse di riflettere sull'opportunità di attagliare alla famiglia nuove categorie interpretative<sup>128</sup>. Non è la realtà, è vero, ma, come direbbe Umberto Eco, è «un mondo possibile»<sup>129</sup>.

<sup>127</sup> Come estremo risarcimento, sia sufficiente citarne alcuni che ci paiono significativamente ricchi di spunti tematici. In ordine cronologico, ma ancora una volta senza alcuna pretesa di completezza: G. Cappelli, *Parenti lontani*, Mondadori, Milano 2000 (ora Marsilio, Venezia 2008); C. Comencini, *La bestia nel cuore*, Feltrinelli, Milano 2004; E. Ferrante, *La figlia oscura*, Edizioni e/o, Roma 2006; M. Mazzantini, *Venuto al mondo*, Mondadori, Milano 2008; G. Munforte, *La prima regola di Clay*, Mondadori, Milano 2008. Per i *Familienroman*, esclusi da questo profilo per ovvie ragioni argomentative e selettive, si ricorda, su tutti, *Vita* (Rizzoli, Milano 2003) di una Melania Mazzucco particolarmente disposta a ridare vigore e sapore a un'epoca, a riscoprire il senso di una famiglia, significati e valori che si vorrebbero definitivi, anche se c'è chi sostiene che l'«etichetta romanzo familiare» non si attagli alla perfezione a questo romanzo, ché si «la famiglia è importante, ma essenzialmente è la cornice della storia perigliosa di Vita e Diamante» (M. Dardano, *Leggere i romanzi. Lingua e strutture testuali da Verga a Veronesi*, Carocci, Roma 2008, p. 188; *Narratori di oggi*).

<sup>128</sup> A chi vorrà ancora parlare si aprono nuovi e più ampi orizzonti. Recente una proposta di Silvia Ballestra, intervistata da Giovanna Pezzuoli: «Raccontare la famiglia? Sì, ma vorrei che fosse il più possibile atipica, allargata, con nonni, zii, fratelli, cugini, di tutti gli orientamenti sessuali, come poi è anche nella realtà...» (*Racconti di famiglia*, «Il Corriere della Sera», Milano, 14 maggio 2007, p. 9).

<sup>129</sup> U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979, p. 128.

## Bibliografia

La presente bibliografia è articolata in cinque sezioni: 1. *Opere narrative*, che organizza cronologicamente, sulla prima edizione, i romanzi e i racconti citati nel contributo; 2. *Interviste*, che raccoglie, sempre in sequenza diacronica, le interviste rilasciate dagli scrittori studiati; 3. *Sitografia*, che ordina, per soggetto, alcune risorse digitali, selezionate tra le molte disponibili *on-line*; 4. *Saggi e studi*, nella quale sono riportati, in ordine alfabetico per autore, i contributi critici sulla narrativa italiana degli ultimi vent'anni; 5. *Altro* che raccoglie interventi di diversa natura, pertinenti comunque ad alcune questioni qui affrontate nel mio contributo.

### *Opere narrative:*

1991

Ballestra S., *Il compleanno dell'iguana*, Transeuropa, Ancona 1991.

Ballestra S., *La via per Berlino* (ed. orig. 1990), in Ead., *Il compleanno dell'iguana*, Mondadori, Milano 1991.

1992

Ballestra S., *La guerra degli Antò*, Transeuropa, Ancona 1992.

Campo R., *In principio erano le mutande*, Feltrinelli, Milano 1992.

1993

Campo R., *Il pieno di super*, Feltrinelli, Milano 1993.

1994

Ammaniti N., *Branchie*, Einaudi, Torino 1994.

Brizzi E., *Jack Fruscante è uscito dal gruppo*, Transeuropa, Ancona 1994.

Culicchia G., *Tutti giù per terra*, Garzanti, Milano 1994.

Ravera L., *Sorelle*, Mondadori, Milano 1994.

1995

Santacroce I., *Fluo. Storie di giovani a Riccione*, Bologna, Castelvechi 1995.

1996

Brizzi E., *Bastogne*, Baldini e Castoldi, Milano 1996.

Brolli D. (a cura di), *Gioventù cannibale. Antologia dell'orrore estremo*, Einaudi, Torino 1996.

Nove A., *Woobinda*, Castelvechi, Bologna 1996.

Picca A., *I mulatti*, Giunti, Firenze 1996.

Santacroce I., *Destroy*, Feltrinelli, Milano 1996.

1997

Ammaniti N., *L'ultimo capodanno dell'umanità*, Mondadori, Milano 1997.

Ballestra S., *Il disastro degli Antò*, Baldini e Castoldi, Milano 1997.

Culicchia G., *Bla, bla, bla*, Garzanti, Milano 1997.

Vinci S., *Dei bambini non si sa niente*, Einaudi, Torino 1997.

1998

Nove A., *Superwoobinda*, Einaudi, Torino 1998.

Santacroce I., *Luminal*, Feltrinelli, Milano 1998.

2000

Cappelli G., *Parenti lontani*, Mondadori, Milano 2000.

Pontiggia G., *Nati due volte*, Mondadori, Milano 2000.

2001

Caliceti G., *Battito animale*, Marsilio, Venezia 2001.

Campo R., *Sono pazza di te*, Feltrinelli, Milano 2001.

Mazzantini M., *Non ti muovere*, Mondadori, Milano 2001.

2003

Mazzucco M., *Vita*, Rizzoli, Milano 2003.

2004

Ammaniti N., *Io non ho paura*, Einaudi, Torino 2004.

Comencini C., *La bestia nel cuore*, Feltrinelli, Milano 2004.

Vinci S., *Brother and sister*, Einaudi, Torino 2004.

2005

Ballestra S., *Tutto su mia nonna*, Einaudi, Torino 2005.

Veronesi S., *Caos calmo*, Bompiani, Milano 2005.

2006

Ammaniti N., *Come Dio comanda*, Mondadori, Milano 2006.

Ferrante E., *La figlia oscura*, Edizioni e/o, Roma 2006.

Santacroce I., *Zoo*, Fazi, Roma 2006.

2007

Piperno A., *La favola della vita vera*, Edizioni del «Corriere della Sera», Milano 2007.

2008

Munforte G., *La prima regola di Clay*, Mondadori, Milano 2008.

Mazzantini M., *Venuto al mondo*, Mondadori, Milano 2008.

*Interviste:*

*La notte è libera per noi, libera dagli adulti.* Intervista a Isabella Santacroce, di Marco Gregoretti, «Panorama», a. xxxiii, n. 23 (1552), Milano, 15 giugno 1995, p. 67.

*Sono Brizzi e non chiamatemi cannibale!* Intervista a Enrico Brizzi, di Andrea Canoro, «L'Unità 2», Roma, 19 gennaio 1997.

*Trent'anni e un dovere: raccontare la paura.* Intervista a Simona Vinci, di Maria Serena Palieri, «L'Unità», Roma, 12 febbraio 2004.

Intervista a Isabella Santacroce, 03/03/2006, di Rossano Astremo, ([www.cool-club.it/giornale/dettaglio-interviste.asp?menu168&submenu=0&id-interviste=39](http://www.cool-club.it/giornale/dettaglio-interviste.asp?menu168&submenu=0&id-interviste=39)), pagina consultata il 18 gennaio 2009.

*Scrittrice orribile. Intervista al vetriolo a Isabella Santacroce*, di Domenico Nigro, 21 dicembre 2004, [www.ilcancello.com/HorrorLive/21\\_dicembre2004\\_Isabella\\_Santacroce.htm](http://www.ilcancello.com/HorrorLive/21_dicembre2004_Isabella_Santacroce.htm)

V. M. 18. Intervista a Isabella Santacroce, di Elisabetta Corsini (18 luglio 2007) (<http://www.girodivite.it/V-M-18-intervista-a-Isabella.html>)

*Sitografia:*

Niccolò Ammaniti: <http://www.niccoloammaniti.com/gente.php?id=9>

Enrico Brizzi:

<http://www.enricobrizzi.it>

<http://www.enricobrizzi.net>

<http://archiviomagnetico.splinder.com>

<http://brizzi.oasi.asti.it>

Gaetano Cappelli: <http://www.gaetanocappelli.it/>

Cristina Comencini: <http://www.cristinacomencini.it/>

Margaret Mazzantini: <http://www.margaretmazzantini.com/tool/home.php>

Aldo Nove: <http://www.aldonove.com>

Giuseppe Pontiggia: <http://www.giuseppepontiggia.net/pontiggia/centrale.html>

Isabella Santacroce:

<http://www.isabellasantacroce.com>

<http://isabella-santacroce.splinder.com>

Speciale Isabella Santacroce 1 (24 novembre 2005), a cura di Stefano Donno (<http://www.booksblog.it/post/505/speciale-isabella-santacroce>)

Speciale Isabella Santacroce 2 (20 novembre 2005), a cura di Stefano Donno  
(<http://www.booksblog.it/post/519/speciale-isabella-santacroce-2>)

*Saggi e studi sulla narrativa italiana degli ultimi vent'anni:*

- Ballestra S., *Racconti di famiglia*, «Il Corriere della Sera», Milano, 14 maggio 2007, p. 9.
- Barengli M., *I cannibali e la sindrome di Peter Pan*, in *Tirature '98. Una modernità da raccontare: la narrativa italiana degli anni Novanta*, a cura di V. Spinazzola, Il Saggiatore, Milano 1997.
- Caliceti G., Mozzi G. (a cura di), *Quello che ho da dirvi*, Einaudi, Torino 1998.
- Donati C., *Jack Frusciante è diventato cannibale. Anche Brizzi arruolato nelle file della «pulp fiction»*, «Il Resto del Carlino», Bologna, 17 novembre 1996.
- Dardano M., *Leggere i romanzi. Lingua e strutture testuali da Verga a Veronesi*, Carocci, Roma 2008.
- Izzo S., *Enrico Brizzi*, Cadmo, Firenze 2005.
- La Porta F., *Lessici familiari e apparenze avvelenate*, in V. Spinazzola (a cura di), *Tirature '98. Una modernità da raccontare: la narrativa italiana degli anni Novanta*, Il Saggiatore, Milano 1997.
- La Porta F., *La nuova narrativa italiana. Travestimenti e stili di fine secolo*, nuova edizione ampliata, Boringhieri, Torino 1999, p. 261.
- Lucamante S., *Isabella Santacroce*, Cadmo, Firenze 2002.
- Mondello E., *In principio fu Tondelli. Letteratura, merci, televisione, nella narrativa degli anni novanta*, Il Saggiatore, Milano 2007.
- Mondo L., *I balordi di Brizzi con l'orrore del futuro*, «Tuttolibri. La Stampa», Torino, 2 gennaio 1997, p. 43.
- Nove A., *I 'giovani', una categoria sociale invenzione della modernità*, «Liberazione», Roma, 1 marzo 2001.
- Scacchi A., «*Woobinda*» e *I cannibali metropolitani. Una comparazione informatica delle prime due raccolte di Aldo Nove*, «Bollettino d'Italianistica», 2 (2005) n. 2, pp. 173-193.
- Sica L., *Giuseppe Culicchia. Un bla, bla, bla pieno di rabbia*, «La Repubblica», Roma, 15 aprile 1997, p. 36.
- Spinazzola V., *Il coraggio di Pontiggia*, in Spinazzola V. (a cura di), *Tirature '02*, Il Saggiatore, Milano 2002, p. 85.
- Tondelli P.V., *Gli scarti*, «Linus», a. xx, n. 243, Milano, giugno 1985.
- Tondelli P.V., *Ragazze* (ed. orig. 1990), in Id., *Opere. Cronache, saggi, conversazioni*, a cura di F. Panzeri, Bompiani, Milano 2001, pp. 755-759.
- Tondelli P.V., *Papergang* (ed. orig. 1990), in Id., *Opere. Cronache, saggi, conversazioni*, a cura di F. Panzeri, Bompiani, Milano 2001, pp. 760-775.
- Turchetta G., *Ma te ce l'hai un papà?*, in *Tirature '98. Una modernità da raccontare: la narrativa italiana degli anni Novanta*, a cura di V. Spinazzola, Il Saggiatore, Milano 1997.

*Altro:*

Joyce J., *A Portrait of the Artist as a Young Man*, Granada, London 1981 (ed. orig. 1916).

Balduino A., *Orfani e padri nella narrativa italiana dell'Otto-Novecento*, in E. Ghidetti e R. Turchi (a cura di), *Il filo della ragione. Studi e testimonianze per Sergio Romagnoli*, Marsilio, Venezia 1999, p. 438.

Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979.

Garboli C., *Aracoeli (1982-1985)*, in Id., *Il gioco segreto. Nove immagini di Elsa Morante*, Garzanti, Milano 1995, pp. 193-200.

Iser W., *L'atto della lettura: una teoria della risposta estetica*, il Mulino, Bologna 1987.

A. Peru<sup>1</sup>

## Lo sviluppo delle competenze linguistiche quale strumento privilegiato nella comunicazione bambini-adulti

Si dovessero tener in conto tutti gli strafalcioni linguistici in cui si finisce inesorabilmente per imbattersi durante un qualunque, distratto, *zapping* televisivo, si stenterebbe a credere che usare il congiuntivo è più facile che allacciarsi le scarpe. O meglio: si impara prima.

Come può constatare chiunque abbia sott'occhio bambini nel periodo della seconda infanzia (dal terzo al sesto anno di vita), l'acquisizione di efficaci competenze linguistiche precede di gran lunga il raggiungimento di una soddisfacente autonomia in molti altri ambiti della vita quotidiana, quali ad esempio, la cura di sé e l'abbigliamento. Accade così che, in assenza di fattori interferenti, già alla fine della scuola materna – prima dunque dell'inizio del periodo di istruzione formale – ogni bambino è un parlante efficace e padroneggia la maggior parte delle strutture sintattiche della propria lingua madre. Per contro, a quella stessa epoca, lo stesso soggetto sarà ancora in grande difficoltà nell'infilarci una maglia e abbottonarsi il cappotto.

Se si impara prima a parlare che a vestirsi, come mai, allora, la situazione si ribalta in età adulta, quando vestirsi diventa un'attività assolutamente automatizzata che si può espletare anche al buio, in maniera pressoché sempre esatta e con il minimo dispendio di risorse attentive, mentre anche chi ha un'elevata scolarizzazione può ogni tanto sbagliare una *consecutio temporum*? E non solo. È sempre più diffusa l'opinione che in diversi paesi europei molti studenti universitari dimostrino significative difficoltà a esprimersi correttamente nella propria lingua madre!!!

<sup>1</sup> In memoria di Andrea Suelzu e Giulio Borsatti, maestri. In un testo concepito nell'ambito della facoltà che prepara i futuri docenti della scuola primaria, l'autore vuole ricordare con grande affetto e profonda riconoscenza due maestri elementari che in tempi e modi affatto diversi l'uno dall'altro hanno contribuito entrambi in maniera significativa alla sua formazione intellettuale.

Messe così le cose, si potrebbe sommariamente concludere che – tanto per cambiare – è ancora una volta colpa della scuola che, volendo insegnare grammatica e sintassi, finirebbe per confondere le idee rendendo così difficile anche ciò che era originariamente facile. Oltre che particolarmente ingenerosa nei confronti del sistema scolastico, tale conclusione non va oltre il gusto per la provocazione e non dice nulla riguardo tempi, modi e processi attraverso cui si sviluppano e strutturano le competenze linguistiche. Per svolgere seriamente questo tema è necessario, invece, affrontare una serie di questioni che, per quanto intimamente correlate le une con le altre, meritano ciascuna un approfondimento specifico.

### **I. Il linguaggio è una funzione autonoma? Il rapporto pensiero-linguaggio**

Pare quasi banale constatare che molte specie animali sono capaci di comportamenti intelligenti, ma è fuor di dubbio che nella specie umana lo sviluppo delle capacità intellettive è assurdo a livelli inimmaginabili per tutte le altre specie. Analogamente, il linguaggio, nella sua accezione di facoltà di usare una o più lingue – a loro volta intese come un sistema codificato di suoni e segni utilizzato dagli individui per comunicare – rappresenta una prerogativa esclusiva della specie umana. Per quanto molte specie animali abbiano sviluppato più o meno raffinati sistemi di comunicazione, nessuno ha raggiunto una potenza e un'efficacia paragonabili con le lingue umane.

Stante tali premesse, potrebbe apparire logico desumere che l'eccezionalità delle lingue umane dipenda dal superiore sviluppo cognitivo della nostra specie: per imparare a parlare si richiedono capacità intellettive tanto evolute che, di fatto, tale possibilità risulta preclusa a tutte le specie diverse dalla nostra. L'idea che lo sviluppo del linguaggio derivi e dipenda dallo sviluppo del pensiero ha trovato la sua più autorevole sistematizzazione nelle tesi di Jean Piaget<sup>2</sup> (1945), uno dei padri della psicologia dell'età evolutiva. Nella concezione piagetiana, lo sviluppo cognitivo precede ontogeneticamente lo sviluppo del linguaggio che rimane, dunque, subordinato al raggiungimento di adeguate capacità simboliche e di astrazione.

L'ipotesi che vuole il linguaggio riflettere il livello di maturazione delle funzioni cognitive trova sostegno in alcune evidenze cliniche. In effetti, lo sviluppo delle abilità linguistiche è regolarmente compromesso nei casi di ritardo mentale fino a essere del tutto assente nei casi di ritardo profondo. Alla stessa stregua, il deterioramento demenziale produce sempre una progressiva compromissione delle facoltà linguistiche.

Altre e più robuste evidenze cliniche paiono però in disaccordo con l'idea di una stretta interdipendenza tra sviluppo cognitivo e sviluppo lin-

<sup>2</sup> J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant* (1945), trad. it. a cura di E. Piazza, *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

guistico. Si consideri, ad esempio, la più emblematica forma di compromissione delle capacità relazionali in genere e linguistiche in particolare, propria dell'età evolutiva: l'autismo infantile. Vero è che la maggior parte dei soggetti affetti da autismo infantile presenta pure un significativo ritardo mentale, ma è altrettanto vero che una percentuale significativa di questi stessi soggetti dimostra un quoziente intellettivo (ovviamente valutato con prove non verbali), assolutamente nella norma o addirittura di livello superiore (si parla, infatti, di autismo a elevato funzionamento). Per contro, i soggetti affetti dalla sindrome di Williams (malattia genetica dovuta a una microdelezione del braccio lungo del cromosoma 7) presentano tipicamente un ritardo mentale di grado lieve-medio, ma adeguate abilità verbali (anzi, in alcune prove di competenza lessicale ottengono punteggi addirittura superiori ai controlli di pari età a normale sviluppo). Prese insieme, tutte queste considerazioni cliniche indicano che un adeguato sviluppo cognitivo è necessario, ma non sufficiente per un completo sviluppo delle competenze linguistiche che godrebbero, pertanto, di una specifica autonomia funzionale. A riprova di ciò, si veda l'evidenza prodotta da casi di lesioni cerebrali focali in soggetti precedentemente integri sia sotto il profilo intellettivo che linguistico: una lesione in sedi critiche può provocare deficit linguistici (afasie) anche gravissimi, lasciando al contempo sostanzialmente preservate le capacità intellettive non verbali.

Quest'ultima osservazione si basa su un assunto di carattere generale tale per cui, analizzando i deficit comportamentali di un soggetto portatore di una lesione cerebrale – e assumendo che la lesione stessa non abbia indotto una riorganizzazione del sistema nervoso che lo renda diverso dalla condizione pre-lesionale – è possibile inferire la funzione svolta dall'area lesa. A partire dalla seconda metà del XIX secolo, l'applicazione di questo procedimento di inferenza nello studio dei pazienti cerebrolesi ha permesso di 'localizzare' in precise aree corticali diverse funzioni cognitive, prima fra tutte il linguaggio. Sulla base di questi riscontri clinici (ulteriormente corroborati dai dati prodotti dalle moderne tecniche di *neuroimaging* che forniscono l'opportunità di evidenziare *in vivo* il relativo coinvolgimento delle diverse aree cerebrali in diversi compiti cognitivi) è emersa e si è ormai imposta la concezione di un'organizzazione modulare dell'attività mentale tale per cui le diverse facoltà mentali godono di una relativa autonomia le une rispetto alle altre.

Sancita, dunque, l'autonomia delle facoltà linguistiche rispetto alle altre facoltà mentali, si tratta ora di vedere più nel dettaglio quali sono le basi neurali che sottendono questa facoltà.

## 2. Basi biologiche del linguaggio: il ruolo dei due emisferi

1861, Parigi, sala autoptica dell'ospedale della Salpetriere: Pierre Paul Broca, illustre anatomico della Sorbona, ha terminato il suo lavoro sul ca-

davere di *monsieur Laborgne*, deceduto per le conseguenze di un secondo, devastante, *ictus cerebri*. Una decina di anni addietro, infatti, *monsieur Laborgne* aveva sofferto un primo ictus che non aveva intaccato le sue facoltà motorie o sensoriali, ma lo aveva privato di qualsiasi possibilità di espressione verbale, eccetto un paio di imprecazioni e la sillaba *tan* ripetuta e modulata in tutte le possibili varianti, tanto da valergli il nomignolo di *monsieur Tan Tan* con il quale è ancora oggi ricordato. Fatto ancor più eccezionale, al gravissimo deficit espressivo (afemia nella definizione dello stesso Broca) faceva riscontro una sostanziale preservazione della comprensione e delle capacità di critica e giudizio. L'esame del cervello di *monsieur Tan Tan* avrebbe, quindi, potuto fornire un contributo decisivo allo studio della localizzazione delle facoltà linguistiche nel cervello umano. In effetti, con una perizia che ancora oggi suscita ammirazione, Broca riuscì a stabilire che il deficit linguistico era riconducibile alla lesione della III circonvoluzione frontale dell'emisfero sinistro (in seguito definita area di Broca). Nel giro di pochi anni, Broca poté studiare un'ulteriore dozzina di casi del genere, seppur meno eclatanti. Il risultato fu estremamente chiaro: in tutti i pazienti che presentavano un grave deficit linguistico di tipo espressivo, con relativo risparmio della facoltà di comprendere e di ragionare, l'esame autoptico rivelava una lesione della III circonvoluzione frontale sinistra, cosicché Broca poté finalmente perentoriamente affermare «*Nous parlons avec l'hémisphere gauche*», aforisma che lo consegnerà alla storia e sancirà la nascita della moderna neuropsicologia<sup>3</sup>.

Qualche anno dopo, un neurologo tedesco, Carl Wernicke, pubblicò un resoconto in cui riportava una serie di casi di pazienti con un disturbo del linguaggio speculare al quadro descritto da Broca. Mentre i pazienti di Broca non parlavano, ma capivano, i pazienti descritti da Wernicke avevano un grave difetto di comprensione, ma parlavano con eloquio fluente e spedito, benché con tali e tante anomalie (parafasie) da risultare pressoché incomprensibile, lasciando nell'interlocutore un'impressione analoga a quella che si prova quando si ascolta una conversazione in una lingua sconosciuta. In analogia con la concordanza di risultati trovata da Broca, anche nella serie di casi descritta da Wernicke, l'esame autoptico del cervello dei pazienti evidenziava un dato comune: la lesione della parte posteriore della I circonvoluzione temporale dell'emisfero di sinistra, da lì in avanti battezzata area di Wernicke<sup>4</sup>.

Considerate congiuntamente, le osservazioni di Broca e Wernicke da un lato suggerivano che parlare e comprendere una lingua fossero due fun-

<sup>3</sup> J. Ryalls e A. Roch Lecours, *Broca's First Two Cases: From Bumps on the Head to Cortical Convulsions*, in C. Code, C.W. Wallesch, Y. Joanette e A. Roch Lecours (a cura di), *Classic Cases in Neuropsychology*, Psychology Press, Hove 1996.

<sup>4</sup> R. De Bleser, *Wernicke's Case of Pure Agraphia: An Enigma for Classical Models of Written Language Processing*, in C. Code, C.W. Wallesch, Y. Joanette e A. Roch Lecours (a cura di), *Classic Cases in Neuropsychology*, Psychology Press, Hove 1996.

zioni ben distinte, ognuna con una sua relativa autonomia, il che rendeva possibile la selettiva perdita dell'una o dell'altra funzione; dall'altro indicavano chiaramente l'emisfero sinistro come emisfero 'parlante' a scapito del destro cui non veniva riconosciuto alcun ruolo nella funzione linguistica.

Dai tempi di Broca e Wernicke, molte conoscenze si sono accumulate e ora si sa molto di più delle varie abilità (fonologica, lessicale, morfologica e sintattica) che insieme concorrono alla funzione linguistica e della loro localizzazione nelle diverse aree cerebrali. Un dato, tuttavia, permane costante: la capacità di parlare e comprendere una lingua sembra sostanzialmente dipendere dalla funzionalità di un unico emisfero e nella stragrande maggioranza dei soggetti (nella quasi totalità dei destrimani e in oltre i due terzi dei mancini) questo emisfero è il sinistro.

Qual è, dunque, il ruolo delle aree omologhe a quelle di Broca e Wernicke nell'emisfero destro? Perché, come si chiedeva lo stesso Broca, ossessionato dalla ricerca di una costante simmetria nell'organizzazione del sistema nervoso, i soggetti resi afasici da una lesione a carico dell'emisfero sinistro non re-imparano a parlare utilizzando l'emisfero destro?

In effetti, nella maggior parte dei casi di afasia si assiste, col tempo, a un qualche recupero delle facoltà linguistiche, vuoi spontaneo, vuoi indotto dalla riabilitazione logopedica. In linea teorica, due diversi meccanismi, peraltro non mutuamente esclusivi l'uno dell'altro, potrebbero spiegare siffatto recupero. *In primis*, è possibile che le funzioni linguistiche vengano vicariate dalle aree peri-lesionali dello stesso emisfero sinistro. Questa ipotesi implica che diverse aree dell'emisfero sinistro evitino di assumere una funzione ben definita per un lungo periodo nel corso della vita dell'individuo così da poter essere coinvolte nel recupero delle funzioni linguistiche nel caso di una lesione delle aree linguistiche propriamente dette. L'ipotesi alternativa prevede, invece, che siano le aree dell'emisfero destro, omologhe alle aree linguistiche dell'emisfero sinistro, ad assumere tali funzioni. Necessaria implicazione di questa seconda ipotesi è l'idea che anche l'emisfero destro posseda – perlomeno per un certo periodo, non a caso definito critico – competenze linguistiche, normalmente silenti, ma attivabili in seguito a una lesione dell'emisfero sinistro.

Allo stato attuale, le evidenze sperimentali non paiono dirimenti. Da un lato, studi di tipo funzionale condotti con la tecnica della PET o della RMNf in soggetti adulti resi afasici da una lesione cerebrale hanno dimostrato una chiara correlazione tra entità del recupero e attività metabolica nelle aree perilesionali dell'emisfero sinistro<sup>5</sup>, supportando, quindi, l'idea che anche le competenze linguistiche post-lesionali siano ascrivibili all'emisfero sinistro più che alle aree omologhe dell'emisfero destro. Dall'altro, studi

<sup>5</sup> H. Karbe, A. Thiel, G. Weber-Luxenburger, K. Herholz, J. Kessler e W.D. Heiss, *Brain Plasticity in Poststroke Aphasia: What Is the Contribution of the Right Hemisphere?*, «Brain and Language», 64, 1998, pp. 215-230.

dello stesso tipo hanno dimostrato una significativa attivazione dell'emisfero destro quando i soggetti afasici erano impegnati in diversi compiti espressivi, confermando la possibilità di un ruolo attivo da parte dell'emisfero destro<sup>6</sup>, suggerendo la possibilità che questo emisfero possa effettivamente vicariare funzioni espressive. In linea con questa possibilità, in letteratura sono riportati diversi resoconti di soggetti divenuti afasici dopo una lesione dell'emisfero sinistro che avevano poi parzialmente recuperato alcune competenze linguistiche per perdere definitivamente ogni possibilità espressiva dopo un secondo ictus a carico dell'emisfero destro<sup>7</sup>.

In conclusione, le evidenze cliniche e sperimentali sembrano confermare l'ipotesi che anche l'emisfero destro possa giocare un ruolo importante nel recupero dall'afasia, seppur in modi presumibilmente molto diversi da soggetto a soggetto. Tale conclusione apre interessanti considerazioni sul potenziale compensatorio dell'emisfero destro e la sua evoluzione nel corso degli anni. A tal riguardo, due ipotesi si sono a lungo fronteggiate nel dibattito scientifico. L'ipotesi della maturazione evolutiva sostiene l'idea di un'equipotenzialità degli emisferi alla nascita per quanto riguarda le funzioni linguistiche per cui la specializzazione emisferica si consoliderebbe man mano che i bambini crescono in un intervallo che, secondo i vari autori, varia dai 5 anni<sup>8</sup> alla pubertà<sup>9</sup>. Così stando le cose, una lesione a carico dell'emisfero sinistro che si verifichi durante il periodo critico di maturazione finirà per non produrre deficit linguistici dato che l'emisfero destro è ancora in grado di poter sviluppare normali abilità linguistiche. Per contro, l'ipotesi della invarianza evolutiva afferma che i due emisferi non hanno affatto uguali potenzialità linguistiche, ma che la specializzazione dell'emisfero sinistro per il linguaggio è presente fin dalla nascita e rimane tale per tutta la vita<sup>10</sup>.

Attualmente si tende a vedere equipotenzialità e specializzazione precoce come i due estremi di un *continuum*<sup>11</sup>. Secondo questa nuova concezione, ogni emisfero avrebbe il suo specifico programma di specializzazione tanto che i substrati anatomici delle rappresentazioni linguistiche sarebbero presenti nell'emisfero sinistro fin dalle prime fasi dello sviluppo, come dimo-

<sup>6</sup> C. Weiller, C. Isensee, M. Rijntjes, M. Huber, S. Muller, D. Bier, K. Duschka, R.P. Woods, J. Noth e H.C. Diener, *Recovery from Wernicke's aphasia: a positron tomographic study*, «Annals of Neurology», 37, 1995, pp. 723-732.

<sup>7</sup> A. Basso, M. Giardelli, M.P. Grassi e M. Mariotti, *The role of the RH in the recovery from aphasia: two case studies*, «Cortex», 25, 1989, pp. 555-566.

<sup>8</sup> S. Krashen, *Lateralization language learning and the critical period. Some new evidence*, «Language Learning», 23, 1973, pp. 63-74.

<sup>9</sup> E.H. Lenneberg, *Biological foundations of language*, John Wiley, New York 1967.

<sup>10</sup> P. Satz e C. Bullard-Bates, *Acquired aphasia in children*, in M.T. Sarno (a cura di), *Progress in learning disabilities*, Academic Press, New York 1981; R. Carter, M.K. Hohenegger e P. Satz, *Aphasia and speech organization in children*, «Science», 218, 1982, pp. 797-799; H. Hecaen, *Acquired aphasia in children: revisited*, «Neuropsychologia», 21, 1983, pp. 581-587.

<sup>11</sup> P. Satz, E. Strauss e H. Whitaker, *The ontogeny of hemispheric specialisation: Some old hypotheses revisited. Acquired aphasia in children*, «Brain and Language», 38, 1990, pp. 596-614.

strato dalle asimmetrie anatomiche<sup>12</sup> e funzionali<sup>13</sup> riscontrate nei cervelli di feti abortiti o nel corso dei primi mesi di vita, rispettivamente. Man mano che i bambini crescono, la mediazione del linguaggio da parte dell'emisfero sinistro va via via consolidandosi esercitando allo stesso tempo una funzione di inibizione nei confronti delle abilità linguistiche dell'emisfero destro. Tale inibizione, comunque, non sarebbe completa fino all'adolescenza, permettendo così all'emisfero destro di esprimere il suo contributo nel caso le circostanze lo richiedano. Nell'ottica di una progressiva maturazione della dominanza emisferica sinistra per il linguaggio che va di pari passo con una altrettanto progressiva perdita di competenze linguistiche da parte dell'emisfero destro, ci si dovrebbe aspettare che tanto più precocemente si verifica una lesione dell'emisfero sinistro, tanto maggiore il controllo delle funzioni linguistiche da parte dell'emisfero destro. In vero, le evidenze cliniche di pazienti che sono stati sottoposti a interventi di emisferectomia sinistra per il trattamento di epilessie farmaco-resistenti, come pure i riscontri di pazienti che hanno sofferto lesioni emisferiche sinistre in fase peri-natale, dimostrano che, fatta salva l'assenza di manifestazioni epilettiche, questi stessi soggetti possono sviluppare competenze linguistiche ecologicamente valide<sup>14</sup>. Nondimeno, appare altrettanto evidente come la specializzazione dell'emisfero sinistro per il linguaggio non può mai essere completamente vicariata, come suggerito dal riscontro di persistenti deficit nelle competenze sintattiche e morfologiche osservate in bambini che hanno subito un'emisferectomia sinistra o comunque precoci lesioni dell'emisfero sinistro<sup>15</sup>. Un'ultima questione resta da dirimere: esiste – durante l'età evolutiva – un'età soglia oltre la quale il recupero delle funzioni linguistiche a seguito di una lesione emisferica sinistra diviene del tutto indistinguibile da quello che si sarebbe osservato se la stessa lesione fosse intervenuta in età adulta? Se una soglia si deve porre, la più plausibile pare la pubertà<sup>16</sup>, stante i rilevanti cambiamenti dell'assetto ormonale osservati in quel periodo. Si vedano a tal proposito due convincenti e per certi versi speculari casi recentemente riportati in letteratura<sup>17</sup>. Passato tale periodo critico, l'emisfero destro potrebbe essere coinvolto

<sup>12</sup> M. Habib e A.M. Galaburda, *Biological determinants of cerebral dominance*, «Revue Neurologique», 142, 1986, pp. 869-894.

<sup>13</sup> G. Dehaene-Lambertz, *Cerebral specialization for speech and non-speech stimuli in infants*, «Journal of Cognitive Neuroscience», 12, 2000, pp. 449-460.

<sup>14</sup> V. Muter, S. Taylor e F. Vargha-Khadem, *A longitudinal study of early intellectual development in hemiplegic children*, «Neuropsychologia», 35, 1997, pp. 289-297; D. Brizzolara, C. Pecini, P. Brovedani, G. Ferretti, P. Cipriani e G. Cioni, *Timing and type of congenital brain lesion determine different patterns of language lateralization in hemiplegic children*, «Neuropsychologia», 40, 2002, pp. 620-632.

<sup>15</sup> F. Vargha-Khadem, E.B. Isaacs, H. Papaleloudi, C.E. Polkey e J. Wilson, *Development of language in six hemispherectomized patients*, «Brain», 114, 1991, pp. 473-495; F. Vargha-Khadem, L.J. Carr, E.B. Isaacs, E. Brett, C. Adams e M. Mishkin, *Onset of speech after left hemispherectomy in a nine-year-old boy*, «Brain», 120, 1997, pp. 159-182.

<sup>16</sup> E.H. Lenneberg, *Biological foundations of language*, cit.

<sup>17</sup> F. Vargha-Khadem, L.J. Carr, E.B. Isaacs, E. Brett, C. Adams e M. Mishkin, *Onset of speech*

solo marginalmente nelle funzioni linguistiche principali (fonologia, morfologia e sintassi), pur mantenendo un ruolo importante in alcune funzioni paralinguistiche quali la generazione della prosodia (i.e. coloritura emotiva dell'eloquio) e la capacità di comprendere l'umorismo, il sarcasmo le metafore e tutto il linguaggio figurato in genere<sup>18</sup>.

### 3. Fase e tappe dell'apprendimento linguistico

A ulteriore riprova del fatto che «l'uomo è un animale sociale» (Seneca, I sec. d.c.)<sup>19</sup>, naturalmente incline alla relazione interpersonale, fin dalla nascita il cucciolo d'uomo si dimostra 'socialmente' molto attivo. Ben prima di imparare a esprimere i propri bisogni, prima ancora di rendersi conto che può parlare per farlo, il bambino si orienta preferenzialmente verso i volti umani e piange, sorride, gorgheggia, conquistando irresistibilmente gli adulti che se ne devono prendere cura<sup>20</sup>.

Nel volgere di pochi anni, quest'innata esigenza di socializzazione porterà il bambino a padroneggiare tutte le strutture della propria lingua madre ed, eventualmente, anche di altre. Perché questo avvenga è, però, necessario che si compia adeguatamente un percorso a tappe che riguarda tanto la maturazione delle abilità sensoriali e motorie coinvolte nella percezione e produzione dei suoni verbali, quanto lo sviluppo cognitivo che sottende le diverse competenze comunicative: fonologiche, lessicali, morfo-sintattiche e pragmatiche.

Diversi e convincenti studi hanno dimostrato che neonati di poche ore di vita sono in grado di riconoscere la propria lingua madre tra le diverse loro proposte e la voce della propria madre tra quella di altre donne<sup>21</sup>, suggerendo che l'apprendimento della prosodia della lingua materna inizi già nella fase prenatale. A prescindere dalla possibilità di esperienze uditive nella vita intrauterina, è noto ormai da decenni che i neonati posseggono straordinarie capacità di discriminazione uditiva. In uno studio divenuto classico, Eimas e collaboratori<sup>22</sup> furono in grado di dimostrare che i neonati di un mese sono in grado di distinguere sillabe che differiscono per una sola caratteristica fonetica (es. /ba/ vs. /pa/). Considerato che i fonemi /b/ e /p/ si distinguono per una differenza di soli 20 millisecondi nella comparsa

*after left hemispherectomy in a nine-year-old boy*, cit.; A. Peru, V. Moro, P. Tellini e G. Tassinari, *Suggestive evidence for an involvement of the right hemisphere in the recovery from childhood aphasia: a 3-year follow-up case study*, «Neurocase», 12, 2006, pp. 179-190.

<sup>18</sup> S. Bookheimer, *Functional MRI of language: New approaches to understanding the cortical organization of semantic processing*, «Annual Review of Neuroscience», 25, 2002, pp. 151-188.

<sup>19</sup> L.A. Seneca, *De Clementia*, Roma, 56 d.C.

<sup>20</sup> D. Morris, *Baby*, Hamlyn 2008.

<sup>21</sup> A.J. De Casper e W.P. Fifer, *On human bonding: newborns prefer their mothers' voices*, «Science», 208, 1980, pp. 1174-1176.

<sup>22</sup> P.D. Eimas, R.L. Siqueland, P.W. Juscik e J. Vigorito, *Speech perception in infants*, «Science», 171, 1971, pp. 303-306.

della sonorità, questa capacità suggerisce competenze percettive, innate e universali, particolarmente raffinate. In effetti, a differenza degli adulti, entro i 6-8 mesi di età i bambini sono in grado di discriminare anche i suoni appartenenti a lingue a cui non sono mai stati esposti<sup>23</sup>, salvo poi perdere gradualmente questa capacità, come se il sistema andasse via via configurandosi sui parametri ecologicamente più significativi. La semplice capacità di distinguere suoni non sembra, tuttavia, sufficiente per comprendere le parole, le vere unità semantiche della lingua. Nella parlata comune, infatti, le parole paiono fluire indistinte, le une attaccate alle altre, senza evidenti delimitazioni. Per arrivare a capire il senso di un discorso, il primo compito è, quindi, quello di segmentare il flusso dei suoni nelle singole parole che compongono l'enunciato (si pensi a quando si ascolta una lingua straniera). Un aiuto in tal senso viene dal fatto che, solitamente, i confini di parole determinano una violazione delle regole fonotattiche (la fonotassi rappresenta la sintassi delle sequenze fonologiche). Sfruttando la sua spiccata sensibilità fonotattica (ovvero, la capacità di riconoscere una sequenza fonemica come corretta o meno), il bambino può dunque riuscire a segmentare le singole parole ponendo così le basi per la successiva codifica semantica. Tenuto conto che questa abilità pare consolidata già intorno ai sei mesi di vita<sup>24</sup>, è evidente che in questa fase il bambino sa del linguaggio molto più di quello che è in grado di esprimere.

Mentre l'apparato recettivo pare già efficiente alla nascita, non altrettanto si può dire dell'apparato fonatorio che nel neonato è ancora lontano dalla configurazione ottimale, propria dell'età adulta. Alla nascita, infatti, la laringe è molto più in alto, la lingua è molto grande e quindi poco mobile, il canale oro-faringeo ha epiglottide e velofaringe molto vicine, il che rende difficile l'inspirazione se non con la bocca aperta. A questi ostacoli di natura anatomica si aggiunga poi il fatto che il neonato è ancora affatto incapace di controllare e coordinare i movimenti di laringe, glottide, palato molle, mandibole, labbra e lingua, e sincronizzare il tutto con l'attività delle corde vocali, *conditio sine qua non* per poter emettere suoni verbali. Lo sviluppo dell'apparato fonatorio e del suo controllo da parte del bambino prevede che nei primi due mesi il neonato produce solo pianto e suoni sonori legati a condizioni fisiologiche, quali il nutrimento oppure un disagio<sup>25</sup>. Tra i due e i quattro mesi, in risposta al contatto visivo con la madre, il neonato emette suoni contestualizzati, detti di benessere. Oltre i quattro mesi compare il gioco vocale: il bambino ha ormai acquisito un certo controllo sui meccanismi articolatori e trova piacere nell'esplorare le diverse possibilità

<sup>23</sup> J.F. Werker e R.C. Tees, *Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life*, «*Infant Behavior and Development*», 7, 1984, pp. 49-63.

<sup>24</sup> J.R. Saffran, R.N. Aslin e E.L. Newport, *Statistical learning by 8-month-old infants*, «*Science*», 274, 1996, pp. 1926-1928.

<sup>25</sup> R.E. Stark, L.E. Bernstein e M.E. Demorest, *Vocal communication in the first 18 months of life*, «*Journal of Speech and Hearing Research*», 36, 1993, pp. 548-558.

vocali, arrivando a produrre una vasta gamma di suoni prevalentemente vocalici, con la sporadica comparsa di qualche suono consonante, fenomeno definito 'lallazione marginale'<sup>26</sup>. Tra i sette e i dodici mesi, compare la cosiddetta lallazione canonica reduplicata che molti autori vedono come l'inizio della produzione linguistica vera e propria, almeno dal punto di vista fonetico. Le prime forme di lallazione si compongono di una sillaba semplice formata da una consonante, solitamente un'occlusiva, o una nasale, e dalla vocale. Il vocalismo prende avvio con una vocale aperta (/a/), mentre il consonantismo parte da un'occlusiva labiale (/p/), da cui si otterrebbe la primitiva configurazione (/pa/). Il processo prevede poi sequenze di sillabe raddoppiate (ecco spiegato perché le prime 'parole' sono solitamente /pa/ /pa/ o /ma/ /ma/, il bambino non lo fa apposta, ma i genitori ne sono convinti e tanto basta) e ancora sequenze di sillabe diverse. Quanto la lallazione rifletta la successiva produzione di parole è stato ed è tuttora oggetto di dibattito. Per molti anni, l'opinione prevalente era che nella lallazione ogni bambino producesse tutti i suoni riscontrabili nelle diverse lingue umane, prova dell'esistenza di una sorta di patrimonio fonologico universale legato solo alla maturazione dell'apparato fonatorio, ma indifferente alle sollecitazioni ambientali<sup>27</sup>. Studi più recenti e accurati sembrano confutare questa ipotesi. Parrebbe, infatti, che le prime parole riflettano in modo abbastanza fedele le peculiarità fonemiche riscontrate nella lallazione, il che sta a dire che già nella lallazione sarebbero presenti le caratteristiche melodiche proprie dell'ambiente linguistico nel quale si cresce.

Il progressivo consolidarsi di sequenze fonemiche sempre più stabili porta alla comparsa di parole chiaramente riconoscibili. Il bambino sembra, dunque, aver colto il principio secondo cui ogni cosa ha un nome. Sotto qualsiasi latitudine, le prime parole a comparire sono le onomatopée (es. versi di animali), i termini per indicare le persone più vicine, gli alimenti e alcune espressioni riconducibili a situazioni di routine quotidiana. In un primo momento il ritmo di acquisizione è piuttosto lento, per divenire poi precipitoso una volta che si sia oltrepassato un arbitrario valore 'soglia' di 50 parole. Nel secondo anno, si assiste dunque all'esplosione del vocabolario per cui il patrimonio lessicale del bambino si espande in maniera rapida e tumultuosa, tanto che a 24 mesi raggiunge il valore medio di 140 lemmi, per quanto le differenze individuali siano talmente ampie che repertori lessicali che variano tra le 50 e le 600 parole sono comunque considerati nella norma.

A un accrescimento di tipo quantitativo corrisponde anche una certa diversificazione della tipologia di vocaboli acquisiti: accanto ai nomi e alle onomatopée compaiono anche funtori, verbi, pronomi ecc. Seppur in misura minore nelle lingue neolatine rispetto a quelle di derivazione sassone,

<sup>26</sup> D.K. Oller, *The emergence of sounds of speech in infancy*, in G. Yeni-Komshian, J.F. Kavanagh e C.A. Ferguson (a cura di), *Childphonology*, Academic Press, New York 1980.

<sup>27</sup> R. Jakobson, *Child language aphasia and phonological universals*, Mouton, The Hague 1968.

nel repertorio lessicale della seconda infanzia le parole che indicano nomi prevalgono sulle parole che indicano verbi<sup>28</sup>, probabilmente in virtù del fatto che risulta più facile costruire il concetto relativo all'oggetto rispetto a quello dell'azione, in quanto i nomi concreti spesso si riferiscono a oggetti che possono essere visti, toccati, esperiti attraverso i sensi.

Sia che si tratti di un nome o di un verbo, per stabilire il significato di una parola è, innanzi tutto, necessario che il parlante abbia già acquisito la consapevolezza che le parole sono simboli, stanno per qualcosa, sono in relazione con ciò che è nell'ambiente. Ciò premesso, l'attribuzione del significato a uno e uno solo degli eventi che sono presenti nel momento in cui si ascolta una parola non è poi così scontata. Si tratta, infatti, di delimitare a quale porzione di realtà si riferisce il termine. Quando sentiamo la parola 'gatto', ammesso e non concesso che l'animale non sia già scomparso alla nostra vista, dobbiamo attribuire questo termine all'intera figura dell'animale oppure a un particolare quale coda o baffi? In assenza di un qualche criterio che guidi il processo di attribuzione, l'eccesso di possibili opzioni è tale da pregiudicarne l'efficacia. Si deve, pertanto, presumere che il processo di attribuzione sia governato da alcuni principi<sup>29</sup>. Uno di questi presuppone che nel sentire una parola nuova il bambino assuma che si riferisca a un'entità considerata come un intero e non a un suo attributo, una sua parte, o all'azione in cui essa è coinvolta. Chiaramente, tale principio va molto bene per i nomi, ma è di scarso aiuto nel caso di aggettivi e verbi. Un secondo principio postula che se viene usata una parola nuova per riferirsi a un oggetto per il quale si ha già un nome, la parola non è un secondo nome per lo stesso oggetto, ma si riferisce a una proprietà dello stesso o a una sua parte. Se, invece, insieme all'oggetto per cui già si ha un nome, è presente un secondo oggetto, interviene allora il principio della 'mutua esclusività', in base al quale si associa il nome sconosciuto all'oggetto ancora privo di etichetta linguistica. Dato che la stessa entità può avere nomi diversi, è probabile che a un certo punto il principio della mutua esclusività venga inibito. Il principio dell'estensione implica poi che una stessa parola può essere usata per più referenti e non solo per l'esemplare cui l'emittente si sta riferendo: si tratta del processo di decontestualizzazione del significato delle parole, un processo tardo a comparire, ma che si sviluppa poi in maniera rapida e duratura. Ovviamente, l'applicazione di questi principi non è immediata e perfetta, ecco allora che capita spesso di osservare che nel suo processo di acquisizione lessicale il bambino compia alcuni tipici errori di sovra- (il bambino chiama 'gatto' qualsiasi animale a quattro zampe), o sotto-estensione, (il bambino usa il nome 'gatto' per riferirsi solo al suo gatto), e, ancora, di sovrapposizione (il bambino usa 'aprire' per riferirsi non solo a una porta ma anche ad esempio per sbottonarsi il vestito).

<sup>28</sup> M.C. Caselli e P. Casadio, *Il primo vocabolario del bambino*, FrancoAngeli, Milano 1995.

<sup>29</sup> E.M. Markman, *Constraints on word meaning in early lexical acquisition*, «Lingua», 192, 1994, pp. 199-227.

Pur nel rispetto di alcune tappe comuni, il processo di acquisizione lessicale presenta una grande variabilità inter-individuale tanto sotto l'aspetto qualitativo (tipo di parole apprese) che quantitativo (numero di parole apprese). È probabile che alcune differenze possano essere ricondotte a variabili di tipo socio-demografico. Ad esempio, secondo il senso comune e anche alcuni studi<sup>30</sup>, le bambine sarebbero avvantaggiate rispetto ai loro coetanei maschi. Studi sistematici su soggetti di lingua italiana dimostrano però che questo vantaggio si riscontra solo nelle prime tappe dello sviluppo, per cui le femmine raggiungono il fatidico patrimonio di 50 parole mediamente un mese prima rispetto ai maschi, ma nelle tappe successive (100 e 200 parole) il vantaggio si annulla. Ancora più importante del genere nel determinare la velocità di acquisizione lessicale pare il livello di istruzione materno: a prescindere dal genere, i figli di madri con un livello d'istruzione universitario arrivano a 50 parole 2 mesi prima rispetto agli altri<sup>31</sup>. Un ultimo accenno, infine, al rapporto tra produzione e comprensione. Solitamente il numero di parole comprese risulta superiore al numero di parole prodotte, ma esistono anche casi in cui i bambini comprendono un numero di parole piuttosto basso e possiedono una produzione più consistente. Secondo alcuni studi la comprensione di parole in una determinata fase di sviluppo è legata alla produzione di parole nella fase successiva, può essere cioè usata come predittore per l'ampiezza del vocabolario delle età successive. Questo risultato suggerisce che le due abilità pur evolvendo con ritmi differenti sono tuttavia collegate l'una con l'altra.

Pur avendo imparato tante parole, per un certo tempo il bambino utilizza di preferenza enunciati composti da una sola parola, le cosiddette 'olofrasi' o 'parola-frase' in cui con un solo termine si veicola con messaggio ben più articolato comprensibile solo tenendo conto delle informazioni contestuali. Evidentemente, seppur ambigue, le olofrasi risultano sufficientemente efficaci, tanto che il bambino continua a usarle anche quando il suo vocabolario ha superato le 100 parole. In effetti, le prime combinazioni di parole si osservano di solito tra i 18 e i 20 mesi e sono precedute da forme transazionali in cui la singola parola è associata a un gesto equivalente (es. salutare con la mano e dire 'ciao'); deittico (es. indicare la mamma e dire 'mamma') oppure supplementare (es. indicare la porta e dire 'mamma' per chiedere che la porta venga aperta). Finalmente, solitamente quando il repertorio lessicale si compone di circa 200 parole, il bambino comincia a produrre enunciati formati da combinazioni di parole caratterizzati da una peculiare prosodia e da un arricchimento semantico per cui il significato risultante dalla combi-

<sup>30</sup> M.H. Bornstein e M.O. Haynes, *Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct and predictive validity*, «Child Development», 69, 1998, pp. 654-671.

<sup>31</sup> L. D'Odorico e S. Carubbi, *Early multi-word utterances in Italian-speaking children*, in M. Almgren, A. Barreña, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal e B. Mac Whinney (a cura di), *Research on Child Language Acquisition*, Cascadilla Press, Somerville, MA 2001.

nazione di più elementi va oltre il significato dei singoli elementi. Secondo Braine<sup>32</sup>, in una prima fase il bambino costruisce le frasi utilizzando due sole categorie di parole, la classe 'pivot', formata da pochi elementi, molto frequenti e collocati in posizione fissa, iniziale o finale, che non possono mai essere combinati tra loro (es. 'no', 'più' ecc.; per inciso, particolarmente significativo il fatto che il 'no' compaia molto prima del 'sì'); e la classe 'aperta' composta invece da molti elementi (nomi e verbi) presenti in posizione libera ('mamma', 'pappa', 'mangia' ecc.) originando così frasi del tipo 'più pappa', 'no mamma', tipiche della produzione linguistica infantile. In una fase successiva, i membri della classe aperta possono essere combinati tra loro<sup>33</sup> a indicare vere e proprie relazioni semantiche in cui un soggetto è legato a una azione specifica (es. 'bimbo pappa' o 'bimbo mangia' per indicare che il bimbo mangia la pappa). Nel corso del terzo anno, la struttura sintattica si completa per la comparsa dei complementi che specificano il verbo e creano la frase nucleare completa. Chiaramente, un enunciato con un più elevato il numero di morfemi è più evoluto di un enunciato con un numero inferiore di morfemi per cui la lunghezza media dell'enunciato (LME) viene considerata un significativo indice delle capacità linguistiche del bambino.

Nella lingua italiana, le parole sono sempre flesse e poiché il soggetto può essere omissso anche la flessione del verbo è molto importante. L'acquisizione della morfologia, sia essa libera (funtori: articoli, preposizioni, congiunzioni, pronomi) che legata (morfemi inscindibili dalle parole: flessioni dei verbi e dei nomi) è un processo lungo e faticoso; ad esempio i bambini di lingua italiana per quanto fin dai due-tre anni facciano largo uso degli articoli, non li padroneggiano completamente fino all'età scolare. Gli articoli indeterminativi compaiono dopo quelli determinativi e inizialmente servono da numerali. Il pronome possessivo di prima persona compare abbastanza precocemente (18-20 mesi), ma tutti gli altri sono acquisiti alla spicciolata con una grande variabilità individuale. Per quanto riguarda la morfologia legata, i bambini non incontrano grandi problemi con il genere, ma hanno più difficoltà sul numero: il singolare risulta più facile del plurale che risulta particolarmente critico per quei nomi che hanno singolare in /e/ e plurale in /i/. Il verbo si presenta inizialmente nei modi dell'indicativo e dell'imperativo; il passato compare prima del futuro e anche sull'uso delle persone ci sono grandi differenze individuali.

Assemblata la frase, il passo successivo è la costruzione del periodo, il che implica la capacità di legare sintatticamente più enunciati che presuppone, a sua volta, di concepire relazioni semantiche complesse di varia natura: additiva, temporale, causale, avversativa ecc. Parallelamente alla produzione di

<sup>32</sup> M. Braine, *On learning the grammatical order of words*, «Psychological Review», 70, 1963, pp. 323-348.

<sup>33</sup> R.W. Brown, *A first language: the early stages*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1973.

frasi sempre più complesse, il bambino sviluppa anche la capacità di comprendere strutture sintattiche via via più articolate. In questo senso, il bambino incontra le maggiori difficoltà nella comprensione delle forme passive del verbo, praticamente incomprensibili prima dei 5-6 anni e poi apprese in modo graduale così che le prime a essere acquisite sono le passive irreversibili, ('la macchina è lavata dal bambino'), seguite dalle reversibili probabili ('il bambino è pettinato dalla mamma') e infine dalle reversibili possibili come 'il cane è morso dal bambino' che sono acquisite intorno ai 7 anni e mezzo.

Se è vero che una comunicazione efficace non può prescindere da un'adeguata applicazione delle regole morfosintattiche, è altrettanto vero che l'intenzionalità comunicativa non si esaurisce certo in una corretta struttura grammaticale. Veicolare e comprendere i messaggi verbali è qualcosa che va oltre la semplice codifica e decodifica linguistica: implica tutta una serie di conoscenze relative al contesto e all'interlocutore che nel loro complesso connotano le competenze pragmatiche del parlante. Si consideri la potenziale ambiguità intrinseca in molti enunciati (es. l'enunciato 'il massacro dei cacciatori fu spaventoso' parla di bracconieri che hanno sterminato un branco di animali o di sfortunati partecipanti a una battuta di caccia che sono stati trucidati da una banda di fuorilegge?) È chiaro che solo le conoscenze relative al contesto in cui una simile frase è pronunciata possono risolvere il dubbio. Nei suoi primi dialoghi, il bambino si trova spesso in una situazione 1:1, vuoi con un adulto, vuoi con un compagno di giochi; la profonda condivisione del contesto, tipica di queste relazioni, facilita enormemente la risoluzione delle eventuali ambiguità dei messaggi verbali. Le competenze pragmatiche, viceversa, sono intensamente sollecitate nel momento di maggior confronto sociale rappresentato di solito dall'inizio della scuola. Impegnato in nuove e plurime relazioni sociali, il bambino dovrà presto imparare le varie funzioni del dire (chiedere, commentare, descrivere, raccontare, prevedere, valutare, ordinare ecc.), e ad assumere di volta in volta il ruolo di parlante e di ascoltatore efficace. Quello che agli adulti può apparire scontato è il risultato di un difficile percorso di acquisizione. Fino a tutta l'età prescolare i bambini non posseggono il concetto di 'differenza pregnante' in base alla quale si può individuare la discriminante tra due oggetti o due figure. E ancora, numerosi studi documentano che fino all'età di 9-10 anni molti bambini non riescono a raccontare a parole in maniera efficace ed efficiente ciò che essi hanno visto e l'interlocutore no. Sarà solo assumendo di volta in volta il ruolo di parlante e di ascoltatore che il bambino apprenderà a parlare nell'accezione più ampia del termine.

#### **4. Come si impara a parlare? Il ruolo dell'interazione con l'adulto e il materno**

Dopo aver descritto le basi neurali delle facoltà linguistiche e aver illustrato le principali tappe dello sviluppo linguistico, un'ultima questione re-

sta da affrontare: quali sono i processi e i meccanismi che rendono possibile tutto questo? Particolare curioso, l'argomento si è imposto prepotentemente nell'agenda scientifica solo a partire dagli anni '50 del secolo scorso. Prima di allora, infatti, il linguaggio era visto come un semplice comportamento verbale<sup>34</sup> appreso secondo le regole del condizionamento operante per cui il bambino apprende ad attaccare etichette verbali a un insieme di oggetti attraverso un sistema di premi, punizioni e rinforzi provenienti dall'ambiente. In quest'ottica, l'apprendimento del linguaggio non avrebbe nulla di particolare, ma avverrebbe, in modo molto simile a quello con cui si apprende ogni altro comportamento, in base alla *legge dell'effetto* secondo la quale l'organismo tende a ripetere i comportamenti che producono effetti benefici e ad abbandonare invece i comportamenti inutili o che producono effetti deleteri.

Siffatta impostazione comportamentista fu irrimediabilmente stroncata da Chomsky<sup>35</sup> sulla base di pochi, ma dirimenti argomenti. In primo luogo, osservava Chomsky, nella quotidianità gli adulti utilizzano frasi incomplete, spesso piene di errori, di esitazioni o ripetizioni per cui come può il bambino imparare a parlare correttamente se è immerso in un ambiente di cattivi parlanti? Questo argomento, detto della 'povertà dello stimolo', asserisce dunque che gli enunciati delle altre persone costituiscono uno stimolo linguistico insufficiente per permettere al bambino una corretta acquisizione delle competenze linguistiche. In secondo luogo si deve considerare che benché ogni lingua preveda un numero finito di suoni (i fonemi) e parole, in ogni lingua il numero delle frasi possibili è infinito (si consideri ad es. la seguente serie di frasi 'Giacomo mangia una mela' 'Giacomo mangia due mele' 'Giacomo mangia tre mele'... è evidente che l'elenco potrebbe continuare ben oltre l'appetito di Giacomo eppure finirebbe per costituire solo una piccolissima parte di tutte le frasi possibili nella nostra lingua). Ne deriva che l'apprendimento per imitazione è inconciliabile con la 'creatività' della lingua, tale per cui ogni bambino diventa presto un parlante 'creativo', capace di generare frasi originali, spesso diverse da tutte le altre usate in precedenza. Per rigettare l'ipotesi di un apprendimento 'pappagallesco', basterebbe poi una semplice considerazione aritmetica: se il linguaggio si imparasse per imitazione, anche postulando di imparare una frase al secondo per 100 anni, alla fine arriveremmo a possedere un patrimonio linguistico assolutamente incongruente rispetto all'uso che dimostriamo di saper fare.

Benché creativa, ogni lingua deve necessariamente possedere delle regole. È evidente, infatti, che le frasi – anche le più originali e 'creative' – non vengono prodotte assemblando casualmente delle parole. Al contrario, dato un certo numero di parole, solo una minima proporzione di tutte le possi-

<sup>34</sup> B.F. Skinner, *Verbal Behavior*; trad. it. a cura di A. Artani, *Il comportamento verbale*, Armando, Roma 1976 (ed. orig. 1957).

<sup>35</sup> N. Chomsky, *Review of Skinner's verbal behavior*, «Language», 35, 1959, pp. 26-58.

bili sequenze con cui si possono combinare tali parole produce frasi 'legali', mentre tutte le altre combinazioni non costituiscono altro che insalate di parole (es. 4 parole possono essere combinate tra loro in 24 diverse sequenze, ma solo poche di queste combinazioni assurgono alla dignità di 'frase'). Se ne deduce che la combinazione di parole è governata da un insieme di regole (grammatica) e che un corretto parlante deve conoscere un numero finito di regole per poter produrre un insieme infinito di frasi. Si consideri ora questa semplice osservazione: è assolutamente probabile che qualunque madre lingua italiano sappia completare correttamente con *quello* o *quel* le espressioni '... studente' e '... chiacchierone', come pure '... studia' e '... chiacchiera', ma è altrettanto probabile che solo una minima percentuale dei parlanti in italiano sappia spiegare perché si dice '*quello* studente' e '*quel* chiacchierone', ma '*quello* studia' e '*quello* chiacchiera'<sup>36</sup>. Da questo semplice esempio si ricava che le regole linguistiche sono descrittive, non prescrittive, vale a dire descrivono gli schemi seguiti dai parlanti una determinata lingua; parlanti, per la maggior parte dei quali la conoscenza di tali regole rimane assolutamente implicita e il loro uso automatico e inconscio.

È evidente, dunque, che per imparare a parlare il bambino non può limitarsi a imparare i suoni e le parole della lingua cui è esposto, ma deve anche assimilare l'insieme delle regole grammaticali proprie della stessa lingua. Gli 'ipercorrettismi' propri dell'età infantile per cui il bimbo usa espressioni quali 'ho aperto la porta' e 'cosa dicete?' costituiscono un'attendibile prova del fatto che il bambino ha acquisito tali regole e le applica sistematicamente, incurante delle eccezioni grammaticali che imparerà solo in seguito. Si tenga, infine, presente che tutti i bambini imparano qualsiasi lingua cui sono esposti, il che indica che sono potenzialmente in grado di apprendere le regole grammaticali di qualsiasi lingua. Sulla base di queste innegabili osservazioni, Chomsky ipotizza la presenza di un meccanismo innato (l'apprendimento è così veloce e automatico da rendere difficile pensare che inizi dal nulla) e universale (il meccanismo funziona allo stesso modo per tutti i soggetti e per tutte le lingue) definito LAD (*Language Acquisition Device*) che contiene i principi della grammatica universale, ovvero alcuni principi propri di tutte le lingue (es. la presenza di sintagmi nominali e verbali e le relazioni tra soggetto e predicato) che poi andranno specificati in base alle diverse lingue.

Un ulteriore contributo di Chomsky riguarda la distinzione tra struttura superficiale (attinente alla grammatica e relativa alla organizzazione delle singole parole all'interno della frase) e struttura profonda (attinente alla semantica e relativa al significato del messaggio che si vuole comunicare) della frase. È evidente che molte frasi possono essere grammaticalmente ineccepibili, ma prive di qualsiasi senso (si veda l'esempio fornito dallo stesso Chomsky: «idee verdi prive di colore dormono furiosamente»,

<sup>36</sup> P. Tabossi, *Lingue e Linguaggio*, in M. Zorzi e V. Girotto, *Fondamenti di Psicologia Generale*, il Mulino, Bologna 2004.

frase formalmente corretta, ma che certo susciterebbe seri dubbi sulle facoltà mentali di chiunque la pronunciasse). Tale distinzione emerge in maniera ancora più convincente nel caso delle frasi ambigue: ad es. 'la vecchia porta la sbarra' può indicare tanto una signora anziana intenta a trasportare un'asta di metallo, ma pure una via preclusa da un infisso datato. In sintesi, diverse strutture profonde possono generare la stessa struttura superficiale. Dato che chi ascolta percepisce la struttura superficiale di una frase, è evidente che la comprensione presuppone la traduzione della struttura superficiale nella struttura profonda più congrua; allo stesso modo, per produrre una frase, il parlante dovrà seguire il percorso inverso e dotare di una struttura superficiale la struttura profonda contenuta nel suo pensiero. Si capisce bene, quindi, come complete competenze linguistiche prevedano tanto una componente concettuale che fornisce i significati e una componente computazionale che organizza questi significati in veri e propri enunciati.

Riconosciuti i rilevanti contributi di Chomsky, non si può fare a meno di notare che non tutti i suoi argomenti sono tuttora condivisibili. In particolare, l'idea della povertà dello stimolo mal si concilia con l'assoluta rilevanza che viene oggi riconosciuta agli scambi comunicativi tra madre e figlio. Da buon mammifero, anche per il cucciolo d'uomo l'interazione con la madre rappresenta l'esperienza più importante dei primi mesi di vita. Alla funzione di accudimento e nutrimento, nella specie umana si somma anche un'indispensabile funzione di stimolo nell'apprendimento della lingua. L'interazione madre (genitore)-bambino è talmente particolare che prevede un codice specifico, significativamente battezzato 'maternese'. Nel rivolgersi al bambino la madre adatta in modo molto preciso e accorto, seppur inconsapevole, il proprio stile comunicativo al grado di competenza cognitiva e linguistica del bambino che ha di fronte, fornendo modelli ideali di linguaggio. Tanto per fare alcuni esempi, in 'maternese' le madri parlano più lentamente, accentuando con l'intonazione il soggetto o l'oggetto della frase; il vocabolario è composto prevalentemente di parole concrete, facilmente riconducibili all'ambiente circostante e alle azioni e agli oggetti di maggior interesse per il bambino. La ripetizione di frasi brevi, corrette, ma senza strutture complesse e la varietà di enunciati con molte domande e risposte, ordini, esclamazioni e negazioni, caratterizzano dunque questo rapporto basato sulla sincronia, la contingenza, la coordinazione e l'alternanza di turni. In questo senso, il maternese rappresenta lo strumento ideale per sviluppare le conoscenze e l'uso del linguaggio da parte del bambino (competenza ed esecuzione, per rimanere alla terminologia chomskiana).

Il significato ultimo della relazione genitore-bambino va comunque ben al di là del pur rilevante stimolo all'acquisizione di efficaci competenze linguistiche. La madre o chi per essa ha la capacità di comprendere e, quindi, reagire il più correttamente possibile agli stati mentali del bambino. Ella, inoltre, funge da vero e proprio 'biofeedback sociale', nel senso che il bambino aggiusta le proprie emozioni monitorando le reazioni della madre,

costruendo in tal modo la propria capacità di comprendere i propri stati mentali e quelli degli altri<sup>37</sup>. La relazione genitore-bambino si svilupperebbe, quindi, attraverso un processo di 'scanning continuo' della propria mente e di quella dell'altro. In ultima analisi, fin da neonato il bambino sperimenta nella relazione con la madre la possibilità di creare uno 'spazio noi-centrico', vale a dire la capacità di creare uno spazio condiviso, all'interno del quale sviluppare poi la propria soggettività, in linea con quanto a suo tempo intuito da Vygotskij<sup>38</sup>. La relativamente recente scoperta nel cervello dei primati di reti neurali – i cosiddetti 'neuroni specchio' –, che si attivano tanto quando un soggetto esegue un'azione quanto quando lo stesso soggetto osserva la stessa azione agita da terzi e poi ancora per sensazioni ed emozioni esperite sia da sé che da altri, sembra fornire una convincente dimostrazione della innata predisposizione alla relazione e alla condivisione propria dei primati e dell'uomo in particolare<sup>39</sup>.

A conclusione di questa breve e necessariamente sommaria panoramica sul processo di apprendimento linguistico, val la pena, dunque, rimarcare come il linguaggio rappresenti uno straordinario strumento di condivisione, utile a sviluppare lo spazio noi-centrico che fornisce l'ambiente ideale per sostenere e promuovere lo sviluppo cognitivo e affettivo del soggetto dall'età infantile a quella adulta.

## Bibliografia

- Basso A., Giardelli M., Grassi M.P. e Mariotti M., *The role of the RH in the recovery from aphasia: two case studies*, «Cortex», 25, 1989, pp. 555-566.
- Bookheimer S., *Functional MRI of language: New approaches to understanding the cortical organization of semantic processing*, «Annual Review of Neuroscience», 25, 2002, pp. 151-188.
- Bornstein M.H. e Haynes M.O., *Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct and predictive validity*, «Child Development», 69, 1998, pp. 654-671.
- Braine M., *On learning the grammatical order of words*, «Psychological Review», 70, 1963, pp. 323-348.
- Brizzolara D., Pecini C., Brovedani P., Ferretti G., Cipriani P. e Cioni G., *Timing and type of congenital brain lesion determine different patterns of language lateralization in hemiplegic children*, «Neuropsychologia», 40, 2002, pp. 620-632.
- Brown R.W., *A first language: the early stages*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1973.

<sup>37</sup> G. Gergely e J. Watson, *The social biofeedback model of parental affect-mirroring*, «International Journal of Psycho-Analysis», 77, 1996, pp. 1181-1212.

<sup>38</sup> L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, trad. it. a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma 1998 (ed. orig. 1934).

<sup>39</sup> V. Gallese, *Mirror neurons and the social nature of language: the neural exploitation hypothesis*, «Social Neurosciences», 3, 2008, pp. 317-333.

- Carter R., Hohenegger M.K. e Satz P., *Aphasia and speech organization in children*, «Science», 218, 1982, pp. 797-799.
- Caselli M.C. e Casadio P., *Il primo vocabolario del bambino*, FrancoAngeli, Milano 1995.
- Chomsky N., *Review of Skinner's verbal behavior*, «Language», 35, 1959, pp. 26-58.
- D'Odorico L. e Carubbi S., *Early multi-word utterances in Italian-speaking children*, in M. Almgren, A. Barreña, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal e B. MacWhinney (a cura di), *Research on Child Language Acquisition*, Cascadilla Press, Somerville, MA 2001.
- Dehaene-Lambertz G., *Cerebral specialization for speech and non-speech stimuli in infants*, «Journal of Cognitive Neuroscience», 12, 2000, pp. 449-460.
- De Bleser R., *Wernicke's Case of Pure Agraphia: An Enigma for Classical Models of Written Language Processing*, in C. Code, C.W. Wallesch, Y. Joannette e A. Roch Lecours (a cura di), *Classic Cases in Neuropsychology*, Psychology Press, Hove 1996.
- De Casper A.J. e Fifer W.P., *On human bonding: newborns prefer their mothers' voices*, «Science», 208, 1980, pp. 1174-1176.
- Eimas P.D., Siqueland R.L., Juscik P.W. e Vigorito J., *Speech perception in infants*, «Science», 171, 1971, pp. 303-306.
- Gallese V., *Mirror neurons and the social nature of language: the neural exploitation hypothesis*, «Social Neurosciences», 3, 2008, pp. 317-333.
- Gergely G. e Watson J., *The social biofeedback model of parental affect-mirroring*, «International Journal of Psycho-Analysis», 77, 1996, pp. 1181-1212.
- Habib M. e Galaburda A.M., *Biological determinants of cerebral dominance*, «Revue Neurologique», 142, 1986, pp. 869-894.
- Hecaen H., *Acquired aphasia in children: revisited*, «Neuropsychologia», 21, 1983, pp. 581-587.
- Jakobson R., *Child language aphasia and phonological universals*, Mouton, The Hague 1968.
- Karbe H., Thiel A., Weber-Luxenburger G., Herholz K., Kessler J. e Heiss W.D., *Brain Plasticity in Poststroke Aphasia: What Is the Contribution of the Right Hemisphere?*, «Brain and Language», 64, 1998, pp. 215-230.
- Krashen S., *Lateralization language learning and the critical period. Some new evidence*, «Language Learning», 23, 1973, pp. 63-74.
- Lenneberg E.H., *Biological foundations of language*, John Wiley, New York 1967.
- Markman E.M., *Constraints on word meaning in early lexical acquisition*, «Lingua», 192, 1994, pp. 199-227.
- Morris D., *Baby*, Hamlyn, 2008.
- Muter V., Taylor S. e Vargha-Khadem F., *A longitudinal study of early intellectual development in hemiplegic children*, «Neuropsychologia», 35, 1997, pp. 289-297.
- Oller D.K., *The emergence of sounds of speech in infancy*, in G. Yeni-Komshian, J.F. Kavanagh e C.A. Ferguson (a cura di), *Childphonology*, Academic Press, New York 1980.

- Peru A., Moro V., Tellini P. e Tassinari G., *Suggestive evidence for an involvement of the right hemisphere in the recovery from childhood aphasia: a 3-year follow-up case study*, «Neurocase», 12, 2006, pp. 179-190.
- Piaget J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant*, trad. it. a cura di E. Piazza, *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- Ryalls J. e Roch Lecours A., *Broca's First Two Cases: From Bumps on the Head to Cortical Convolutions*, in C. Code, C.W. Wallesch, Y. Joannette e A. Roch Lecours (a cura di), *Classic Cases in Neuropsychology*, Psychology Press, Hove 1996.
- Saffran J.R., Aslin R.N. e Newport E.L., *Statistical learning by 8-month-old infants*, «Science», 274, 1996, pp. 1926-1928.
- Satz P. e Bullard-Bates C., *Acquired aphasia in children*, in M.T. Sarno (a cura di), *Progress in learning disabilities*, Academic Press, New York 1981.
- Satz P., Strauss E. e Whitaker H., *The ontogeny of hemispheric specialisation: Some old hypotheses revisited. Acquired aphasia in children*, «Brain and Language», 38, 1990, pp. 596-614.
- Seneca L.A., *De Clementia*, Roma, 56 d.C.
- Skinner B.F., *Verbal Behavior*, trad. it. a cura di A. Artani, *Il comportamento verbale*, Armando, Roma 1976 (ed. orig. 1957).
- Stark R.E., Bernstein L.E. e Demorest M.E., *Vocal communication in the first 18 months of life*, «Journal of Speech and Hearing Research», 36, 1993, pp. 548-558.
- Tabossi P., *Lingue e Linguaggio*, in M. Zorzi e V. Girotto, *Fondamenti di Psicologia Generale*, il Mulino, Bologna 2004.
- Vargha-Khadem F., Isaacs E.B., Papaleloudi H., Polkey C.E. e Wilson J., *Development of language in six hemispherectomized patients*, «Brain», 114, 1991, pp. 473-495.
- Vargha-Khadem F., Carr L.J., Isaacs E.B., Brett E., Adams C. e Mishkin M., *Onset of speech after left hemispherectomy in a nine-year-old boy*, «Brain», 120, 1997, pp. 159-182.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, trad. it. a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma 1998 (ed. orig. 1934).
- Weiller C., Isensee C., Rijntjes M., Huber M., Muller S., Bier D., Duschka K., Woods R.P., Noth J. e Diener H.C., *Recovery from Wernicke's aphasia: a positron tomographic study*, «Annals of Neurology», 37, 1995, pp. 723-732.
- Werker J.F. e Tees R.C., *Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life*, «Infant Behavior and Development», 7, 1984, pp. 49-63.

G. Bandini

# Maestri e alunni: una storia di prevaricazioni e violenze<sup>1</sup>

## I. La pedagogia e le prassi educative: storia di un dualismo

Non è consueto iniziare un saggio con un ricordo personale, tuttavia credo si possa fare un'eccezione, visto l'interesse generale del caso che mi ha coinvolto. Durante una sessione di esami si presenta a sostenere Storia della pedagogia<sup>2</sup> una maestra di ruolo con un'oltre venti anni di anzianità, come tiene a farmi sapere appena seduta. Entrata in servizio con il diploma dell'Istituto Magistrale, aveva sentito il desiderio di completare la sua formazione iscrivendosi al nuovo corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Era ormai quasi alla fine degli esami e si stava preparando a scrivere la tesi finale.

L'esame si svolge con grande tranquillità, ogni domanda ha la sua puntuale ed esaustiva risposta e tutto ciò conduce a una buona valutazione, fornendomi un'immagine positiva di una docente che aveva coniugato la sua lunga esperienza lavorativa con gli approfondimenti teorici di stampo universitario. Finito l'esame e svolte le pratiche di rito (verbale e libretto degli esami), nella fase di commiato si svolge questa conversazione che riporto per intero:

- (Docente) Non deve essere facile insegnare per molti anni, il mestiere di maestro richiede molte energie...
- (Studentessa/maestra) Non sa quanto ha ragione professore, è sempre più dura e anche voi pedagogisti avete le vostre colpe...

<sup>1</sup> Ringrazio sentitamente, per la preziosa collaborazione e discussione, la dott.ssa Annamaria Lodovichi (dirigente dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana) e il prof. avv. Alberto Tomassini.

<sup>2</sup> Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Firenze, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, anno accademico 2006/2007.

- (D) In che senso?
- (S) Ma sì, questi figlioli d’oggi sono irrequieti e scatenati, le levano proprio dalle mani.
- (D) Come... le levano dalle mani?
- Sì, lo so che voi dite che i bambini non si possono toccare, ma a volte sarebbe il loro bene... due bei ciaffoni anche a scuola servono più di tante parole, in fondo non hanno fatto mai male a nessuno e noi siamo venuti su dritti senza tanti grilli per la testa...

La situazione aveva un aspetto paradossale perché avevamo finito da poco di parlare dell’attenzione all’infanzia nel corso della storia, attraverso l’esame di teorie pedagogiche che in gran parte ancora oggi sono a fondamento del ruolo professionale del maestro: e tale ruolo, sia negli aspetti formali sia in quelli informali, non consente la messa in discussione di alcuni capisaldi, di carattere fondamentale e deontologico, come il netto rifiuto delle punizioni corporali.

Fortunatamente questa divaricazione (e addirittura convivenza) tra le convinzioni profonde (prescientifiche, di senso comune) e i concetti teorici della cultura pedagogica non è frequente, ma il fatto che non sia scomparsa del tutto ci fornisce alcuni importanti (e anche preoccupanti) motivi di riflessione. Rilevare oggi la persistenza di schemi mentali che improntano la relazione adulto-bambino all’autorità, all’imposizione violenta, alla disciplina coatta, indica che siamo di fronte a convinzioni radicate, che hanno alle loro spalle una lunghissima storia, fondata su una efficace e ininterrotta trasmissione intergenerazionale. In questo caso gli studi, nemmeno quelli universitari improntati a un sapere critico e riflessivo, riescono a vincere un pregiudizio così forte: di fatto le teorie pedagogiche (e la loro storia) sono sì memorizzate e correttamente riesposte, ma non comprese nei loro significati profondi. È in atto una vera e propria scissione negli atteggiamenti mentali (e forse in alcuni comportamentali) che non è per nulla evidente al soggetto, al punto che ne fa una sorta di confidenza all’esaminatore (che si pensa condivida questa ‘verità segreta’).

Si noti anche la caratteristica forma difensiva e giustificativa con la quale viene esposta la necessità della violenza: si tratterebbe di una violenza minima, di un atto compiuto per il bene del bambino e quindi ‘giusto’. L’adulto infatti giustifica sempre i propri atti e ne nega sistematicamente gli effetti: li razionalizza pur di non vederne le conseguenze sul bambino. La legittimazione della violenza in ambito educativo, del resto, fa parte anche del nostro retaggio giuridico antico e lungamente sedimentato che arriva, con incredibile forza propulsiva, fin quasi ai nostri giorni.

Abbiamo di fronte, in sostanza, gli ultimi sostenitori (lo speriamo) di un modo di pensare che in passato era l’unico concepibile e praticabile per il docente, supportato dal consenso delle famiglie e della società in generale. Un modo di pensare che oggi solo di rado arriva a mettere in atto le proprie convinzioni, ma che sicuramente ha molti riflessi sullo stile relazionale del

docente e sul clima scolastico, potendosi esplicitare in vessazioni psicologiche di vario genere, alcune delle quali particolarmente odiose: si pensi, per esempio, alla ricerca costante di un 'capro espiatorio', che rende più agevole la disciplina della classe, alternandone a fondo le relazioni educative<sup>3</sup>.

## 2. I diritti dell'infanzia e la scuola: una storia recente

Nella visione tradizionale il principale difetto del bambino (e dell'alunno in generale) è la pigrizia, un attributo fondamentalmente morale che è compito del maestro individuare per tempo e punire: l'alunno viene così descritto come svogliato, capriccioso, recalcitrante ai rimproveri, inadatto, presuntuoso, e via dicendo. Il castigo, fino alla punizione corporale, interviene a reprimere un difetto di condotta, di allontanamento dalla retta via. Poiché si tratta di un comportamento innato (e viene riscontrato anche in bambini piccolissimi) si sa che poco o nulla potranno le ammonizioni. La punizione corporale diviene così strumento ordinario di contenimento del vizio, l'unico che, con la sua forza, può indurre il bambino a far qualcosa di buono, nel timore assai fondato di nuove e peggiori rappresaglie<sup>4</sup>. È anche uno strumento modulabile perché le forme della violenza ritenuta necessaria per insegnare ed educare (quindi sia per gli apprendimenti alfabetici che per quelli morali e di galateo) sono in effetti molto varie. Agli occhi di un contemporaneo, ai nostri occhi – tralasciando per un momento un'adeguata contestualizzazione storica – si tratta di un campionario di vario sadismo: bacchettate sulle mani (con i geloni), schiaffi, tirate di capelli e di orecchi, scappellotti, scapaccioni, frustate, cinghiate, posizione in ginocchio sui sassolini, e via elencando.

Uno dei fondamenti di questa visione sta nella cultura religiosa che sottolinea fortemente il concetto di 'responsabilità dell'educatore' ed è vissuta in contesti sociali in cui la durezza della vita quotidiana rendeva l'uso della violenza assai naturale e abituale. Il padre è così responsabile della rettitudine del figlio e, per quanto ci siano passi biblici che precisano l'individualità della colpa<sup>5</sup>, di fatto l'imperativo comando della trasmissione della fede ai figli lega con forza i destini delle anime. Bisogna notare che il concetto di responsabilità morale è importante non soltanto nella tradizione ebraico-cristiana, ma anche in quella islamica<sup>6</sup> e non permette per lunghissimo tempo di ap-

<sup>3</sup> Per un inquadramento generale, cfr. A. Salerni, *La disciplina a scuola*, Carocci, Roma 2005.

<sup>4</sup> Un testo ormai classico è G.R. Scott, *Storia delle punizioni corporali*, Mondadori, Milano 2006 (ed. orig. 1968). Un'ampia e raffinata analisi del concetto e delle pratiche punitive (anche in ambito educativo) si trova nel recente volume di I. Marchetti e C. Mazzucato, *La pena «in castigo»*. *Un'analisi critica su regole e sanzioni*, Vita e Pensiero, Brescia 2006.

<sup>5</sup> Sul concetto di responsabilità individuale per le colpe commesse, cfr. soprattutto Dt. 24, 16; 2Re 14,6.

<sup>6</sup> Per un primo approccio, cfr. la voce *Pedagogia della religione* (D. Vetter, *Ebraico*; U. Tworuschka, *Cristiano*; S. Balić, *Islamico*), in A.Th. Khoury (a cura di), *Dizionario delle religioni mono-teistiche. Islam, Cristianesimo, Ebraismo*, Piemme, Casale Monferrato 2004 (4ª ed.), pp. 531-536.

prodare all'idea dell'autonomia del bambino (la tradizione cattolica, in particolare, per queste tematiche ha utilizzato soprattutto il Vecchio Testamento, non valorizzando, fino a tempi recenti, il radicale cambiamento dell'immagine di infanzia che è rinvenibile nel Nuovo Testamento).

Questo modello di interazione educativa fa quindi parte integrante della cultura e della didattica per molti secoli<sup>7</sup>, fino all'Ottocento e oltre: l'adulto, nella sua veste di rappresentante della società, ha il compito di dominare il bambino che è visto essenzialmente come il soggetto passivo delle sue attenzioni. Questo tradizionale 'bagaglio pedagogico' del docente, ampiamente circolante nella società, più che appreso nelle Scuole di Metodo, inizia a sgretolarsi dopo la magistrale lezione di Rousseau (non a caso definito il padre della Pedagogia) e di molti altri che concepiscono in modo tendenzialmente più paritario il rapporto educativo. Nell'Ottocento, ad esempio, Don Bosco e Lambruschini, nel *côté* cattolico, con motivazioni e impostazione culturale differente, arrivano a privilegiare l'autonomia del soggetto in formazione e a porre limiti all'azione disciplinare dell'adulto.

È con l'attivismo, tuttavia, che si arriva a una reale innovazione del rapporto educativo e viene confutato e respinto il legame tra responsabilità morale dell'adulto e attività del soggetto in formazione. L'avvio della pedagogia progressiva sposta la responsabilità degli apprendimenti sul docente, sulla sua attività competente e professionale: il bambino è spontaneamente attivo e motivato se (e in quanto) il docente è capace di risvegliare la sua attenzione, se è sensibile ai suoi bisogni profondi. Al tempo stesso l'identità del soggetto non deve essere plasmata (in una funzione di conformazione e di obbligo) ma aiutata a esprimersi (in una funzione di supporto e di contenimento affettivo).

Nel modello della pedagogia e della didattica attivistica (come è noto) si ribaltano così i poli della relazione adulto-bambino: è quest'ultimo, con i suoi bisogni e interessi, a essere la fonte della comunicazione. L'adulto si pone quindi in una posizione di attenzione alle sue esigenze che – in quanto tali – sono anche le esigenze della società. La lezione dell'attivismo (e, più in generale del pragmatismo) è la principale origine delle pedagogie progressive, orientate all'emancipazione del soggetto: pedagogie che nel corso del Novecento si sono differenziate, in ragione della loro vicinanza a diversi orientamenti filosofici, culturali (e anche ideologici), ma che possono legittimamente essere considerate come un fascio coerente di proposte, definibili in senso ampio come pedagogie dell'emancipazione dei soggetti. Ancora oggi il neopragmatismo<sup>8</sup> offre una interessante riattualizzazione

<sup>7</sup> Cfr. E. Becchi, *Infantologie del Novecento*, in B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione del Novecento*, La Nuova Italia, Firenze 1985, pp. 21-40; F. Cambi e S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'età liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988 (in particolare *Venduti e picchiati*, pp. 156 sgg.); A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006 (in particolare *Maestri maneschi*, pp. 38-41).

<sup>8</sup> G. Bandini e R. Certini (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo*

delle idee del pragmatismo classico: alcuni suoi aspetti vengono infatti utilizzati come elementi di base per l'interpretazione pedagogica della nuova e complessa configurazione multiculturale della società contemporanea.

L'autoritarismo nella scuola è diminuito di pari passo con una mutata concezione culturale e sociale del bambino che si è affermata – con grande difficoltà e neppure completamente – nel corso del Novecento. È un percorso interno alla democrazia, che guarda al bambino come a un soggetto di diritti<sup>9</sup>; è anche un percorso che attribuisce sempre più un valore specifico alle attività infantili, si pensi soprattutto al gioco e alla sua identità complessa. L'adulto che sa apprezzare la ludicità, che sa farsi bambino (che sa essere in contatto con il suo *puer* interno) è quindi un educatore della pedagogia progressiva, alieno dall'uso della violenza, di qualsiasi forma di violenza.

Gli orientamenti pedagogici più avanzati hanno poi condannato l'idea che gli alunni possano essere definiti, fin da piccoli, come destinati (o predestinati) al lavoro intellettuale o manuale. Una volta avviato il riconoscimento della soggettività infantile è stato possibile teorizzare l'educabilità di tutti i bambini:

Datemi una dozzina di bambini sani e normali e consentitemi di organizzare a mio modo l'ambiente in cui educarli. Vi garantisco che potrei trasformare ciascuno di loro in un qualsiasi tipo di specialista – un dottore, un avvocato, un artista [...] – indipendentemente dal loro talento<sup>10</sup>.

L'affermazione di Watson (1919) è molto famosa e può far pensare a una visione indebitamente semplificata (o utopistica) dell'infanzia. In realtà, nel contesto del tempo, appare come una sorta di manifesto delle possibilità dell'educazione e, soprattutto, dei singoli soggetti in formazione. La cultura sperimentale internazionale (si pensi al fondamentale contributo di Montessori) apre così una nuova stagione di ricerche, partendo proprio dal rifiuto dell'omologazione del bambino a un piccolo adulto.

In questo ambito si innesta il grande contributo della psicoanalisi che accentua ancora di più l'interesse sul bambino, fin nelle prime fasi di vita e lo definisce, senza mezzi termini, il 'padre dell'adulto'. Con Freud e dopo di lui, grazie al contributo teorico di innumerevoli autori (si pensi soltanto a Winnicott, a Melanie Klein o Bettelheim), si attuano anche i primi tentativi di educazione non coercitiva (di Bernfeld, Isaacs, Anna Freud, Neill, per

*americano e problemi educativi*, Armando, Roma 2003; F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, voll. 2, Armando, Roma 2003.

<sup>9</sup> Cfr. la grande opera di riferimento, *Diritti Umani. Cultura dei diritti e dignità della persona nell'epoca della globalizzazione*, direzione scientifica Marcello Flores, 6 voll., Utet, Torino 2007. Sulla questione educativa, cfr. E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Ets, Pisa 2006.

<sup>10</sup> Cit. in *Enciclopedia Pedagogica*, diretta da M. Laeng, *ad vocem*, vol. VI, La Scuola, Brescia 1994, p. 12481.

esempio) che, sia pure problematici e limitati nel tempo, mostrano che si può modificare radicalmente la prassi educativa.

Le pedagogie non direttive (non solo di matrice psicoanalitica) guadagnano un posto di rilievo nel corso del Novecento, denunciando con vigore i soprusi sull'infanzia. Con approcci diversi, ma convergenti, Lloyd deMause e Alice Miller<sup>11</sup> costituiscono il fronte avanzato di una rivolta 'antipedagogica' di grande importanza che contrasta con forza la onnipresente 'pedagogia nera', cioè il tentativo (storicamente ben riuscito) di ammantare di giustificazioni teoriche la violenza sull'infanzia. Si tratta di posizioni che hanno avuto (fra gli anni '70 e '80 del Novecento) un certo successo di critica, ma non un largo seguito, soprattutto nell'ambito della professione docente. Su di essa è stato sicuramente maggiore (e in certi momenti quasi esclusivo) l'influsso della psicopedagogia cognitivista che ha, fin dagli anni Sessanta, sviluppato una critica serrata di alcuni orientamenti ingenui (e anche spontaneisti) della pedagogia di inizio secolo, seguendo poi fino a tempi recenti un approccio molto diverso dalla psicologia del profondo.

### 3. Quando la scuola faceva paura

Ritorniamo ora alla questione dalla quale siamo partiti, non solo per il suo intrinseco interesse, ma soprattutto perché la violenza nelle aule (sia agita che pensata) è un 'indicatore' estremamente efficace e sintetico per valutare il clima relazionale nelle scuole; inoltre essa può gettare una luce (veramente inquietante) anche su molti aspetti relazionali che non arrivano a configurarsi come reati penali, ma sono ugualmente capaci di produrre numerosi effetti negativi, anche a lungo termine, sugli educandi. Tutto ciò partendo dall'assunto che gli aspetti relazionali non siano semplicemente uno dei tanti fattori che compongono la professionalità docente, ma in assoluto il più importante e considerabile da molti punti di vista, come quello fondativo, al quale il sistema scolastico dovrebbe prestare una costante e forte attenzione. Riccardo Massa mise in luce in maniera esemplare questa importanza e questa rimozione:

<sup>11</sup> Già nella *Postilla 1983* alla riedizione del volume *La persecuzione del bambino* elencava una serie di punti riassuntivi della sua concezione del bambino e del rapporto con gli adulti. Nei primi cinque leggiamo: «il bambino è sempre innocente; ogni bambino ha bisogni cui non può rinunciare; tra di essi troviamo il bisogno di sicurezza, di affetto, di protezione, di contatto, di sincerità, di calore e di tenerezza; questi bisogni vengono di rado appagati, ma spesso sono sfruttati dagli adulti per i loro scopi; le conseguenze di un abuso compiuto su un bambino si protraggono per tutta la via; la società sta dalla parte dell'adulto e addossa la bambino la colpa di ciò che gli è stato fatto» (Cfr. *Postilla 2006*, in A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2007). Fra le esperienze e riflessioni italiane, ispirate alle pedagogie non direttive e a un radicale ripensamento della relazione educativa, merita ricordare: E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani e G. Sartori, *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, Einaudi, Torino 1971.

Ciò che viene sempre disatteso [...] è l'attenzione alla dimensione emotiva e affettiva dell'insegnare e dell'apprendere. Si direbbe che sulle dimensioni non razionali, non cognitive, non intellettuali del fare scuola e dell'andare a scuola abbia agito una grande cesura, una rimozione potente e profonda<sup>12</sup>.

Oggi nel dibattito pubblico si fa un gran parlare di disciplina degli studenti e dei mezzi che servono per far fronte ai comportamenti inadeguati (a volte anche devianti), soprattutto degli adolescenti (mi riferisco in particolare alla discussione sul voto in condotta). Vorrei proporre di guardare – per una volta almeno – anche all'altra metà delle relazioni scolastiche, evitando di dare per scontato che tutti i docenti siano capaci e competenti e che abbiano una condotta irreprensibile, richiesta dal loro speciale e importante ruolo. Sia nel primo caso che nel secondo occorre valutare attentamente le responsabilità dei singoli individui (studenti e docenti), ma soprattutto – e vorrei sottolineare con forza questo aspetto – quelle dei gestori delle scuole, pubbliche *in primis*. In una ottica sistemica, che mira a una efficacia complessiva, è infatti questo secondo tipo di responsabilità ad assumere una decisiva importanza, per fornire alla collettività l'assicurazione che si sia fatto tutto il possibile per offrire una formazione di qualità. Questo perché «il dispositivo della scuola non dipende dagli insegnanti»<sup>13</sup>.

Come si è già capito, ci concentreremo in primo luogo su una particolare forma di violenza, quella utilizzata dal docente nei confronti dei discendenti, perché direttamente legata alla responsabilità dell'adulto (ovviamente esistono altre forme di violenza nelle classi, come il bullismo, nelle quali è pure variamente implicata una componente del comportamento dell'adulto; si tratta di aspetti sui quali esiste una ampia e internazionale letteratura, a partire soprattutto dagli studi di Olweus<sup>14</sup>).

Dal punto di vista storico la violenza nelle aule appare lungo i secoli come un 'naturale complemento dell'istruzione'. Innumerevoli testimonianze, passi letterari e film ci forniscono un quadro esauriente e sostanzialmente stabile nel tempo. Si leggano, ad esempio, queste efficaci frasi che descrivono la vita nella scuola di un piccolo paese della Danimarca nell'Ottocento:

<sup>12</sup> R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 35.

<sup>13</sup> «È inutile continuare a fargli le prediche. Bisognerebbe compiere l'elogio del loro impegno, della loro dedizione, della loro cultura, della loro passione. Se la scuola, nonostante il suo dispositivo ormai collassato, presenta qualche tenuta, non si tratta di un dato sociale. Sono gli insegnanti, non più i grandi flussi della storia, a essere rimasti i custodi della sua deriva epocale e a continuare a far valere la ricchezza, la densità e la bellezza dell'esperienza educativa dentro di essa» (Ivi, p. 62).

<sup>14</sup> Cfr. D. Francescato, A. Putton e S. Cudini, *Star bene insieme a scuola*, NIS, Roma 1995; A. Fonzi, *Il fenomeno della prepotenza a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento*, Giunti, Firenze 1997; E. Menesini, *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze 2000; D. Olweus, *Il bullismo a scuola*, Giunti, Firenze 1996 (ed. orig. 1993).

Era una guerra che ci segnava. Avevamo cicatrici sul cuoio capelluto per i colpi di taglio con il righello. Avevamo le dita gonfie che quasi non riuscivamo a tenere i portapenne, perché lui picchiava con lo staffile sulle dita quando non gli piaceva la grafia [...]. Noi zoppicavamo e sanguinavamo, eravamo lividi, pieni di segni infiltrati di sangue, sempre doloranti in qualche posto.

Ma questa non era la cosa peggiore che ci faceva.

Lasciava il suo segno in un altro modo, più spaventoso: ci portava a somigliargli<sup>15</sup>.

Dal punto di vista normativo occorre dire che lo stato italiano, fin dall'inizio, pose il divieto di punizioni corporali (anche se escludeva le secondarie e non all'interno della legge fondativa, la legge Casati). Nel *Regolamento per l'istruzione elementare* si legge:

Art. 97. I mezzi che il maestro può usare per mantenere la disciplina fra i suoi alunni, sono i seguenti: 1° ammonizioni; 2° obbligo di far ripetere lavori eseguiti male o lezioni male imparate; 3° note di demerito sui registri scolastici; 4° allontanamento dello scolare dai compagni; 5° licenziamento temporaneo dalla scuola per un tempo determinato non maggiore di otto giorni, con partecipazione ai parenti; 7° esclusione dalla scuola.

Art. 98. Sono vietate le parole ingiuriose, le percosse, i segni d'ignominia, le pene corporali, come il costringere a star ginocchioni o colle braccia aperte, ecc. i *pensi*, quando non siano la semplice ripetizione di un lavoro malfatto<sup>16</sup>.

E nelle successive *Istruzioni ai maestri* vengono fornite altre specificazioni del divieto:

I premi e i castighi, i quali vogliono essere considerati siccome mezzi di eccettuazione per mantenere l'emulazione e la disciplina, dovranno venire parcamente e saggiamente adoperati, affinché non abbia a menomarsi la loro efficacia. [...] Dalla serie poi dei castighi debbono essere sbandite non solo le punizioni corporali, che sono in tutto vietate, ma eziandio qualsiasi troppo duro rimprovero atto ad invilire i giovanetti e a toglier loro il sentimento della personale dignità<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> C. Jensen, *La leggenda degli annegati*, Rizzoli, Milano 2007, p. 75.

<sup>16</sup> *Regolamento per l'istruzione elementare approvato con R. Decreto (N. 4336) 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzione ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Tipografia scolastica di Seb. Franco e Figli e Comp., Torino 1861, p. 389.

<sup>17</sup> *Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie, in data 26 novembre 1860, sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale*, cit., pp. 433-435.

È una lettura interessante perché esemplifica bene il generale e ampio divario che segna la differenza tra la normativa e le prassi educative. Si tratta infatti di un divieto disapplicato per decenni, tanto era diffusa l'idea che l'educatore (e ancor prima il genitore) avesse uno speciale permesso di picchiare (una sorta di mandato sociale) nei confronti del minore.

Durante il periodo fascista assistiamo a una nuova regolamentazione della disciplina scolastica, ancora più dettagliata (perché si riferisce anche alle scuole secondarie) e ancora vigente, che prevede anch'essa il divieto della violenza nelle aule. Si tratta di due normative, che riguardano l'istruzione primaria e l'istruzione secondaria (rispettivamente: R.D. 26.4.1928, n. 1297 e R.D. 4.5.1925, n. 653) probabilmente non esenti da una riflessione culturale idealista che, in modi suoi propri, aveva rivalutato la relazione educativa.

Da lì a pochi anni la normativa italiana sull'uso delle punizioni corporali trova una configurazione generale di grande importanza, che pone in secondo piano le statuizioni specifiche per la scuola. È infatti nel Codice Rocco che vengono definiti alcuni reati che hanno a che fare con gli educatori, siano essi insegnanti o genitori, cogli articoli 571 (abuso dei mezzi di correzione o di disciplina) e 572 (maltrattamenti in famiglia o verso fanciulli). Ebbene, è proprio con il primo che viene normato il cosiddetto *jus corrigendi* che statuisce la liceità dell'uso della violenza, punendo (in buona sostanza) soltanto i suoi abusi, quelli che – per eccesso di violenza – possano portare a malattie, lesioni o addirittura alla morte:

Chiunque abusa dei mezzi di correzione o di disciplina in danno di una persona sottoposta alla sua autorità, o a lui affidata per ragioni di educazione, istruzione, cura, vigilanza o custodia, ovvero per l'esercizio di una professione o di un'arte, è punito, se dal fatto deriva il pericolo di una malattia nel corpo o nella mente, con la reclusione fino a sei mesi.

Se dal fatto deriva una lesione personale, si applicano le pene stabilite negli articoli 582 e 583, ridotte a un terzo; se ne deriva la morte, si applica la reclusione da tre a otto anni.

Si noti inoltre che tale fattispecie giuridica non si riferiva soltanto alle punizioni inferte ai figli o agli studenti, ma anche alle mogli. Aveva quindi una precisa connotazione di genere che si associava a un'idea di famiglia gerarchica e rigida. La relazione di accompagnamento del codice è sicuramente coerente con la società del tempo, fortemente autoritaria e coercitiva, ma è ovvio che ciò costituisce una notevole ipoteca sull'evoluzione successiva della normativa.

In sintesi, sebbene la legislazione scolastica del 1925 e del 1928 ponga il divieto di punizioni corporali, è il Codice Rocco – in aderenza alla società del tempo – che, autorizzando l'uso della violenza per fini correttivi, dà luogo a una fattispecie giuridica che condiziona la giurisprudenza fino alla fine del XX secolo. A dire il vero, si tratta di una norma il cui testo è abbastanza generale da poter essere facilmente aggiornato con l'evoluzione del 'comu-

ne senso sociale', ma nonostante ciò ha continuato ad alimentare il dibattito dottrinale e giurisprudenziale ben oltre la Costituzione repubblicana e la stessa messa in opera del controllo di costituzionalità a opera della Corte<sup>18</sup>.

L'interpretazione tralatizia, infatti, si appoggia sulla particolare costruzione di questa specifica fattispecie che vieta soltanto l'eccesso di violenza, ma non il suo uso. La norma trova infatti applicazione (al posto di reati ben più gravi) quando chi esercita la violenza viene riconosciuto animato da un fine correttivo-educativo. Il momento in cui si aggiorna del tutto l'interpretazione giurisprudenziale al mutato clima sociale e culturale è in effetti assai recente (anche se c'erano state delle interessanti anticipazioni, anche in dottrina), riconducibile in gran parte alla ratifica della Convenzione sui diritti dell'infanzia (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, New York, 20 novembre del 1989). Si può fare riferimento, in particolare, a una fondamentale sentenza della Cassazione Penale del 1996, in un caso di violenza fra le mura domestiche<sup>19</sup>.

Se ripercorriamo la storia della scuola possiamo notare come ci siano sempre stati degli educatori di grande sensibilità e empatia, nonostante questo quadro generale molto tollerante nei confronti della violenza fisica. Per non parlare di quella psicologica, che inizia a diventare un oggetto di dibattito soltanto recentemente (e ancora oggi, del resto, stenta a essere riconosciuto come un vero e proprio argomento della professionalità docente): si può ricordare, fra i tanti esempi possibili, l'uso di mettere il cappello dell'asino al bambino gravemente insufficiente, a volte portato in giro in tutta la scuola come esempio negativo da evitare (è anche chiaro che lo stesso effetto lo si può ottenere senza comportamenti così plateali: è sufficiente indicare con chiarezza il capro espiatorio perché in seguito la classe lo utilizzi, anche in maniera autonoma, all'interno delle dinamiche relazionali).

Fra le molte testimonianze storiche mi piace ricordare quella di un giovane maestro che, pochi anni dopo le normative che ho sopra ricordato, dimostrò grande sensibilità e rispetto per la soggettività dei bambini:

Nell'anno scolastico 1940-41 (nel comune di Poggibonsi) il maestro Marco Bini entra nella classe che costituisce il suo primo incarico. I bambini sono irreprensibili sull'attenti e aspettano che il nuovo venuto faccia qualcosa, lo

<sup>18</sup> Cfr. S.A.R. Galluzzo (a cura di), *Codice del diritto di famiglia e dei minori. Normativa nazionale e convenzioni internazionali*, Il Sole 24 Ore, Milano 2002.

<sup>19</sup> Cfr. Sentenza Cassazione penale, sez. VI, 18 marzo 1996, n. 4904; D. Bonamore, *Illiceità della violenza fisica e psichica nell'esercizio dei doveri di formazione della persona umana*, «Dir. famiglia», 2, 1997, p. 509; S. Larizza, *La difficile sopravvivenza del reato di abuso dei mezzi di correzione*, «Cass. pen.», 1, 1997, p. 29. Su alcune delle conseguenze della sentenza, cfr. S. Silvani, *Sui rapporti tra delitto di maltrattamenti e abuso dei mezzi di correzione nelle scuole elementari*, «Cass. pen.», 6, 2003, p. 1844; A. Cavallo, *Sulla distinzione tra abuso di mezzi di correzione e maltrattamenti in famiglia*, «Cass. pen.», 11, 2005, p. 3342. Per un caso risolto in modo analogo, ma in ambiente scolastico, cfr. V. Pezzella, *Insegnanti e limiti del jus corrigendi. Elementi del reato e diritti del bambino o dell'allievo*, «Diritto & Giustizia», 3, 2003, p. 10.

studiano, si preparano alla situazione. Appena entrato, il maestro si accorge che dietro la cattedra c'è una serie di canne, di diversa lunghezza. Chiede subito ai bambini a che cosa servissero e la risposta lo lascia stupito: 'servivano al vecchio maestro a darci le bacchettate sulle mani senza alzarsi dalla cattedra'. Dopo di che tutta la classe viene portata nel cortile e le canne vengono bruciate in un falò con la promessa solenne di star buoni perché il nuovo maestro non vuole far del male a nessuno<sup>20</sup>.

#### 4. Erode è ancora tra noi: riflessioni sugli ultimi venti anni

Prima di analizzare la situazione italiana, è bene fare un accenno al panorama internazionale. In molti paesi l'istruzione fa sempre rima con la violenza, come sua naturale e scontata alleata<sup>21</sup>: la disciplina ancora oggi viene imposta attraverso il corpo, il dolore, la costrizione, la segregazione. Il legame disciplina/corporeità<sup>22</sup> comincia a allentarsi soltanto in tempi recentissimi, sulla scia del secolo dei diritti dell'uomo e dell'infanzia: «tra non molti anni ricorderemo con stupore il tempo in cui era legale e accettabile picchiare i bambini» si legge in uno dei documenti della recente Campagna del Consiglio d'Europa per l'abolizione delle punizioni corporali<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Testimonianza di Carla Bini (16 febbraio 2009) che ringrazio sentitamente.

<sup>21</sup> Per un primo approccio alla complessità del problema cfr. J.M. Litzow e M. Silverstein, *Corporal punishment a discussion of the debate*, «Paediatrics and Child Health», vol. 18, issue 12, december 2008, pp. 542-544. Una utilissima ricerca che permette di mettere a fuoco le differenti posizioni sull'argomento è quella realizzata da E.T. Gershoff, *Parental corporal punishment and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review*, «Psychological Bulletin», 128, 2002, pp. 539-579. Una parte importante del dibattito riguarda l'influenza delle componenti socio-culturali: cfr. K. Deater-Deckard e K.A. Dodge, *Externalizing behavior problems and discipline revisited. Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender*, «Psychological Inquiry», 8, 1997, pp. 161-175; E.S. Ibanez, J. Borrego Jr., J.R. Pemberton e S. Terao, *Cultural factors in decision-making about child physical abuse: identifying reporter characteristics influencing reporting tendencies*, «Child Abuse Negl», 30, 2006, pp. 1365-1379; J.E. Landsford et alii, *Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as a moderator*, «Child Development», 6, 2005, pp. 1234-1246.

<sup>22</sup> Cfr. U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1991 (3<sup>a</sup> ed.); A. Giallongo, *Il corpo e la paideia*, Edizioni goliardiche, Bagnaria Arsa 2004; A. Mariani, *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli 2000; Id. (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Unicopli, Milano 2004; D. Sarsini, *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma 2003.

<sup>23</sup> Consiglio d'Europa, *Abolire le punizioni corporali nei confronti dei bambini*, giugno 2008, p. 21 (le versioni originali, in lingua inglese e francese, sono disponibili all'indirizzo: [www.coe.int/children](http://www.coe.int/children)). Cfr. Recommendation 1666, *Europe-wide ban on corporal punishment of children* (Text adopted by the Assembly on 23 June 2004); UNICEF Innocenti Research Centre, *UN human rights standards and mechanism to combat violence against children. A contribution to the UN secretary general's study on violence against children*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence 2005, pp. 25 sgg.; G. Lansdown, *The evolving capacities of the child*, UNICEF IRC, Firenze 2005 (soprattutto il paragrafo *A protective concept: Protecting children from experiences beyond their capacities*, pp. 31 sgg.); *Europe and Central Asia: progress towards prohibiting all corporal punishment Prepared by the Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children* ([www.endcorporalpunishment.org](http://www.endcorporalpunishment.org)), October 2008. È da notare che a livello internazionale sono stati creati degli strumenti di identificazione e misurazione della violenza contro l'infanzia: *International Classification of Ex-*

Ci sono importanti studi internazionali che presentano un quadro gravemente deficitario del minimo rispetto per l'identità infantile. Nel mondo:

- almeno 106 paesi non vietano punizioni corporali a scuola;
- 147 paesi non vietano punizioni corporali negli istituti di assistenza;
- solo 16 paesi ne hanno proibito l'impiego nell'ambito domestico;
- attualmente in almeno 31 paesi è consentito condannare i bambini a pene corporali, che in alcuni casi possono includere la fustigazione, la bastonatura, la lapidazione o l'amputazione<sup>24</sup>.

Possiamo anche considerare le punizioni corporali come un sottoinsieme di un amplissimo insieme composto da tutte le forme di violenza contro l'infanzia. Da questo punto di vista, ovviamente, il quadro è ancora più fosco e preoccupante. Tuttavia, pur tenendo conto del quadro generale, credo sia opportuno focalizzare l'attenzione limitandoci alla nostra specifica questione, quella relativa alle aule scolastiche.

Alla fine degli anni Ottanta Alfredo Carlo Moro – grande figura di giurista e promotore dei diritti dei bambini recentemente scomparso – pubblicò un volume dal titolo assai significativo: *Erode tra noi. La violenza sui minori*<sup>25</sup>. Era una denuncia, appassionata e documentata, delle forme di abuso che l'infanzia subiva in tutti i contesti sociali: la famiglia, gli istituti per minori, le carceri. A distanza di vent'anni gli ultimi studi nazionali<sup>26</sup>

*ternal Causes of Injury; Injury Surveillance Guidelines (Studio ONU sulla violenza contro i bambini. Rapporto a cura dell'esperto indipendente delle Nazioni Unite Paulo Sérgio Pinheiro, 2006, p. 72).*

<sup>24</sup> Ivi, frasi citate (con varianti) dalle pagine pp. 11 e 22 (cfr. Unicef Italia (<http://www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/2587>). Cfr. anche Committee on the Rights of the Child (Forty-second session, Geneva, 15 may-2 june 2006), *General Comment No. 8, The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment* (arts. 19; 28, para. 2; and 37, inter alia), 21 august 2006.

<sup>25</sup> A.C. Moro, *Erode fra noi. La violenza sui minori*, Mursia, Milano 1988-1989. Altri importanti testi di base: F. Cambi e S. Ulivieri (a cura di), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, La nuova Italia, Firenze 1990; M. Cavallo, *Punire perché: l'esperienza punitiva in famiglia, a scuola, in istituto, in tribunale, in carcere. Profili giuridici e psicologici*, FrancoAngeli, Milano 1993; C. Covato e S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001; C. Foti, C. Bosetto C. e A. Maltese (a cura di), *Il maltrattamento invisibile. Scuola, famiglia, istituzioni*, FrancoAngeli, Milano 2000; G. Lo Cascio (a cura di), *Apprendere la violenza*, Guerini, Milano 1989; S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

<sup>26</sup> Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per gli affari sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Roma 2001; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali Osservatorio nazionale per l'infanzia Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 2006; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Direzione generale per l'inclusione e i diritti sociali e la responsabilità sociale delle imprese (CSR), Ministero degli affari esteri, Comitato interministeriale per i diritti umani, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Diritti in crescita. Terzo-quarto rapporto alle Nazioni unite sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 2009.

non sono contrassegnati da un senso di allarme e di peggioramento della situazione del bambino, della sua speciale e delicata condizione: delineano tuttavia un quadro ancora preoccupante, dove al declino di vecchie minacce si contrappone l'arrivo di nuovi pericoli (come il traffico internazionale di bambini, ad esempio). Oggi siamo in un delicato frangente sociale e culturale: le acquisizioni sull'infanzia non sono così stabili da poter essere considerate immutabili senza un intervento di continua manutenzione e aggiornamento, generazione dopo generazione. Se riprendiamo oggi quel titolo emblematico e quella forte denuncia non possiamo certo dimenticare i passi concreti che sono stati compiuti e la generale crescita di una cultura dell'infanzia e dei suoi diritti. Ma ci sono degli aspetti per i quali ancora possiamo considerarla attuale. Uno di questi riguarda proprio l'ambiente scolastico. Molti pensano che la violenza sia scomparsa dalle aule scolastiche, ma in realtà non è così. Certamente è raro l'uso aperto e condiviso dalle famiglie (se non in pochi e isolati casi). Tuttavia ci sono alcuni segnali che destano viva preoccupazione e di questi vorrei fare una breve rassegna, forse sconosciuta anche agli addetti ai lavori.

Per farne una esposizione chiara occorre partire da una constatazione che è apparsa evidente fin da subito, durante la fase preliminare di ricerca dei materiali di documentazione per questa ricerca sulla disciplina a scuola: è molto difficile – in molti casi del tutto impossibile – reperire delle informazioni su questa tematica. Questa difficile reperibilità dei dati (che definire frammentari e lacunosi è poco) ha in realtà un grande significato. Il Ministero della Pubblica Istruzione, anche dopo le ripetute pressioni della Corte dei Conti (a oggi l'unica fonte utilizzabile per questa materia<sup>27</sup>) si è mosso con un'adesione solo formale, con scarsa o nulla efficacia pratica, lasciando chiaramente capire che questo tipo di informazioni non facevano e non fanno parte delle riflessioni e delle cure ministeriali.

Bisogna sottolineare con decisione che, allo stato attuale delle cose, nessun Ministro della PI (e nessun dirigente scolastico) può garantire che nella scuola lavorino docenti senza alcuna condanna penale per pedofilia, pedopornografia, atti di libidine violenti, percosse, maltrattamenti (per limitarci ai casi più frequenti e maggiormente rischiosi per i minori<sup>28</sup>). Un

<sup>27</sup> Si tratta di una serie di accurate indagini svolte a partire dal 1989 dalla Corte dei Conti in Sezione Centrale di controllo sulla gestione delle Amministrazioni dello Stato. Relativamente alla questione disciplinare: cfr. deliberazioni 4/1996; 70/1997; 23/1998; 60/1999; 25/2001; 1/2003; 7/2006; 5/2007. Farò riferimento soprattutto alle due indagini chiave: *Relazione sulla gestione dei procedimenti disciplinari da parte del ministero della pubblica istruzione e dei provveditorati agli studi approvata con delibera n. 25/01/G*; *Relazione sulla gestione dei procedimenti disciplinari da parte delle amministrazioni dello stato approvata con delibera n. 7/06/G* (in entrambi i casi se ne sono occupati i Magistrati istruttori: Cons. Fabio Viola, Cons. Aldo Carosi). Gran parte di questi documenti sono disponibili in Internet, [www.cortedeiconti.it](http://www.cortedeiconti.it).

<sup>28</sup> Cfr. ad esempio le più recenti e interessanti sentenze (riguardanti gli artt. 571 e 572 c.p.): Cassazione penale, sez. VI, 12 febbraio 2008, n. 11038; Cass. penale, sez. VI, 28-06-2007; Cass. penale sez. VI, 24 aprile 2007, n. 34674; Cassazione penale, sez. III, 14 marzo 2007, n. 16954;

evidente silenzio educativo (ben interpretabile come un 'rimosso', un clamoroso 'non detto') avvolge la questione, frettolosamente liquidata come 'pochi casi'. Sostiene la Corte dei Conti, nelle conclusioni della decennale indagine:

Non appare [...] condivisibile l'assunto del rappresentante del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca – Direzione generale per il personale della scuola, il quale ritiene fisiologico che in una platea di circa 900.000 dipendenti della scuola, alcuni comportamenti illeciti risultino impuniti o sanzionati in modo inappropriato<sup>29</sup>.

Questa situazione è sì limitata a un numero di casi circoscritto (anche se solo apparentemente piccolo)<sup>30</sup>, ma sui quali non è stata esercitata una adeguata vigilanza poiché quasi mai si è proceduto a pene espulsive, nemmeno in caso di recidiva<sup>31</sup>. Nelle parole dei magistrati: «Casi gravissimi di reati sessuali con minorenni hanno quale esito sospensioni dal lavoro oscillanti tra un giorno e 10 giorni»<sup>32</sup>.

Per chiarire l'andamento delle cose si può far riferimento al caso di un insegnante, per anni vicepresidente di un liceo in provincia di Firenze. Viene condannato nel 1998 (con sentenza patteggiata) a un anno e otto mesi di reclusione (pena sospesa),

[...] perché riconosciuto colpevole di aver compiuto – nell'arco temporale 1990-1993 – numerosi atti di libidine violenti nei confronti di diverse alunne, dopo averle convocate nell'ufficio di presidenza del Liceo, in qualità vice preside, ovvero nella pubblica via, all'interno di una autovettura<sup>33</sup>.

Cass. penale sez. VI, 08 ottobre 2002, n. 43673; Cass., sez. VI, 25-06-1996; Cass. penale sez. VI, 18 marzo 1996, n. 4904. Per quanto riguarda le sentenze di merito, cfr.: Tribunale di Palermo, 27 giugno 2007; Tribunale Lecce, 13 aprile 2006; Tribunale Mascalucia, 20 novembre 2000; Tribunale Catania, 20 novembre 2000; Tribunale Mascalucia, 6 novembre 2000; Pretore di Lecce, 19 febbraio 1993.

<sup>29</sup> Corte dei conti 2006, p. 70. Perfino la previsione di «un regime parzialmente automatico di misure espulsive per i reati più odiosi commessi nella veste di funzionario pubblico» (ex legge 97/2001) non sembra abbia impedito la continuazione di prassi di costante condono e aggiramento della normativa (per esempio attraverso il meccanismo perverso del passaggio a altra amministrazione; cfr. relazione 2006, pp. 28 e 32).

<sup>30</sup> La plausibilità è solo apparente, anche dal solo punto di vista quantitativo. In realtà l'analisi dei dati statistici ci dice che le tipologie di reato di cui si parla sono in generale quantitativamente ridotte; proprio per questo motivo dovrebbe destare preoccupazione che siano presenti anche fra i docenti. Cfr., ad esempio, l'allegato statistico del *Terzo-quarto rapporto alle Nazioni unite sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, cit.

<sup>31</sup> Cfr. soprattutto il caso di SLZB, dipendente a Roma del Ministero dell'istruzione, università e ricerca, che è stato addirittura posto in condizioni di lavoro ancor più favorevoli alla recidiva del reato di pedofilia (*Relazione sulla gestione dei procedimenti disciplinari... approvata con delibera n. 7/06/G*, cit., pp. 38-40).

<sup>32</sup> Ivi, p. 46. Cfr. P. Briguori, *Enti, procedimenti disciplinari nel caos. Anche i condannati restano in servizio*, «Diritto & Giustizia», 30, 29 luglio 2006, pp. 82-87.

<sup>33</sup> *Relazione sulla gestione dei procedimenti disciplinari... approvata con delibera n. 7/06/G*, cit., p. 45.

Anni dopo, nel 2001, viene attivato il procedimento disciplinare, «contestando al docente le gravissime violazioni ai doveri d'ufficio». Nonostante tutto ciò l'intero procedimento viene archiviato, addirittura con parole di lode e apprezzamento «per il particolare e notevole impegno profuso in questi anni come collaboratore del capo d'Istituto e responsabile dei vari settori del Liceo»<sup>34</sup>.

Questa sostanziale impunità disciplinare per reati (in particolare di natura sessuale<sup>35</sup>) commessi a scuola (con permanenza nelle funzioni svolte) ha un effetto di portata dirompente sulla credibilità del sistema formativo. O meglio, dobbiamo dire: avrebbe dovuto avere un effetto di questo tipo e diventare un serio argomento di discussione. Purtroppo opinione pubblica e addetti ai lavori non hanno percepito l'assoluta importanza di una relazione educativa sana e equilibrata, completamente orientata al benessere del bambino e dell'adolescente, al di là e oltre ogni competenza culturale che il docente possiede (questione che va ovviamente estesa a tutti coloro che stanno a contatto con i minori, dai custodi al personale amministrativo).

Esistono poi dei casi di violenza psicologica che solo in casi rarissimi arriva a configurare una vera e propria ipotesi di reato (stante anche la difficoltà di prova giudiziale) e quando ciò succede solleva sempre un acceso dibattito pubblico. A questo proposito si può ricordare il recente caso dell'insegnante di Palermo che era intervenuta a favore di un ragazzo che ripetutamente era stato apostrofato come 'gay' e 'femminuccia' e per questi motivi veniva escluso con la forza dai bagni dei maschi. Per punire e educare il ragazzo colpevole di bullismo aveva così imposto a «quest'ultimo – nell'interesse di lui e dell'intera classe – di scrivere 100 volte in un quaderno la frase Io sono un deficiente». L'insegnante è stata assolta in primo grado e successivamente condannata in appello<sup>36</sup>.

Della funzione disciplinare nella scuola – di cui abbiamo individuato le caratteristiche basilari – è quindi possibile (anzi, direi, doveroso) fare una lettura pedagogica, non solo giuridica e giornalistica (una parte dei casi è infatti arrivata anche sulla stampa quotidiana, a volte con un vivo senso di allarme sociale). Nella funzione disciplinare, infatti, viene necessariamente utilizzato un modello di riferimento – il docente ideale oppure i requisiti minimi del docente competente – in comparazione con ogni caso specifico

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>36</sup> Cfr. «Il diritto di famiglia e delle persone», 4, vol. XXXVI, ottobre-dicembre 2007, pp. 1863-1879, dispositivo della sentenza del Tribunale di Palermo, 27 giugno 2007, G.i.p. P. Morosini (il reato contestato si riferisce agli artt. 81, comma 2, e 571 c.p.) e commento di Giovanni Galuppi (Psicologo); «Il diritto di famiglia e delle persone», 1, vol. XXXVII, gennaio-marzo 2008, pp. 229-251, dispositivo della sentenza della Procura della Repubblica di Palermo, 6 luglio 2007, Atto di appello avverso la sentenza emessa il 27 giugno 2007 in sede di giudizio abbreviato. Su questa tematica cfr. anche la sentenza Cass. penale, sez. VI, 24 aprile 2007, n. 34674.

in esame (i riferimenti normativi sono il Testo Unico<sup>37</sup> e i Contratti Collettivi di lavoro). Le sanzioni comminate dovrebbero essere – dal punto di vista logico e teorico – in relazione alla distanza tra il comportamento rilevato e quello ideale/desiderato: è evidente che per quanto riguarda la relazione educativa, la cosa più importante sarebbe fissare almeno alcuni standard minimi nazionali di riferimento, sotto ai quali non è possibile abilitare all'insegnamento (oppure, è possibile revocare l'abilitazione all'insegnamento). Ora, nel caso italiano, il modello di riferimento è ampiamente aspecifico, perché in gran parte risente della situazione di 'dipendente pubblico' del docente: ciò è ampiamente riscontrabile non solo nella normativa, ma soprattutto nell'applicazione delle sanzioni disciplinari, tanta è la variabilità rispetto alle fattispecie e la quasi sostanziale immunità per questioni di assoluta ed evidente gravità. L'intervento degli organi consultivi (che è obbligatorio all'interno della procedura disciplinare) si traduce, infatti, in una forma di protezione corporativa – da docente a docente – che non assegna alla tutela e difesa del minore il ruolo di elemento determinante delle decisioni.

Dobbiamo precisare, a questo punto, che esistono due forme di azione disciplinare: quella che è di fatto parallela al percorso penale e quella 'pura' che si attiva in mancanza di un reato penale. Quest'ultima sfugge a ogni indagine perché i dati non vengono raccolti dal Miur e nessun Ufficio Scolastico Regionale si sente in dovere di comunicare – in forme statistiche e quindi non nominative – i risultati della propria indagine disciplinare, a volte facendosi scudo della possibile violazione della privacy<sup>38</sup>. Si tratta di aspetti che, pur senza sfociare in denunce penali, possono essere gravemente lesivi dell'identità personale del bambino e che non possono essere rilevati senza una attività ispettiva che si concentri su queste tematiche in modo attivo. Un esempio – recente e che merita di essere meditato a lungo – è fornito dalla testimonianza di fatti avvenuti nel completo disinteresse degli organi preposti (oltre che delle famiglie):

Dal 1993 al 1996 ho frequentato la scuola elementare dalla 1° alla 4° classe in Calabria [...]. In questa scuola era presente una maestra che per punire i bambini prendeva loro le mani e le schiaffeggiava con forza, ritenendo che quello fosse l'unico metodo per riportare l'ordine in classe. Fortunatamente con me questo discutibile metodo non è stato mai applicato sia perché ero una bambina poco irrequieta e sia perché, a mio avviso, la maestra era condizionata dal fatto che mio padre fosse una forza dell'ordine e non avrebbe

<sup>37</sup> Decreto legislativo 16/04/1994, n. 297, Gazzetta Uff. 19/05/1994, n. 115, *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*.

<sup>38</sup> La stessa Corte dei Conti non ha potuto pubblicare i 10 documenti allegati alla fondamentale delibera n. 25/01/G. Alla mia richiesta di informazioni, rivolta all'Ufficio relazioni con il Pubblico, è stato risposto che gli allegati non sono disponibili in digitale perché trasmessi dal Miur soltanto in formato cartaceo e contenenti dati personali che ne impediscono la pubblicazione sul sito internet («si sarebbe violata la legge sulla privacy»; cfr. email ricevuta il 21 marzo 2009).

permesso tutto questo. La cosa che mi stupisce è che gli altri genitori permettessero un simile comportamento, senza battere ciglio<sup>39</sup>.

In entrambe le forme di azione disciplinare, quando il percorso ispettivo si attiva (in conseguenza di uno specifico esposto) dà luogo a una lunga procedura che prevede un massimo di sospensione cautelare di 120 giorni. Le sanzioni definitive vengono infine irrogate con un complesso e farraginoso meccanismo (sempre a rischio di ricorsi per vizi formali)<sup>40</sup> che ha rilevanti e ingiustificate differenze a seconda del grado scolastico<sup>41</sup>. Sono soprattutto i docenti della scuola secondaria superiore, attraverso l'intervento del Consiglio di Disciplina del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, a godere di una sostanziale immunità per gli atti compiuti durante l'esercizio della funzione docente.

Anche laddove la competenza disciplinare viene esercitata localmente (per i maestri e gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado) quasi nessuno si accolla l'onere di affermare che ci sono dei comportamenti incompatibili con l'insegnamento (il parere obbligatorio deve essere emesso dal Consiglio di Disciplina del Consiglio Scolastico Provinciale). Infatti non si tratta di delegare a un organismo tecnico-medico (la cosiddetta visita medica collegiale) l'incarico di valutare il soggetto, effettuare la diagnosi, dichiarare la compatibilità o meno con il lavoro svolto. Dal punto di vista della tutela dei diritti dei minori (perché è di questo che stiamo parlando) le motivazioni del comportamento adulto (così come la sua eziologia, l'accertamento di una specifica patologia) sono un argomento secondario, da approfondire per altre finalità. La pavidità dell'azione disciplinare va purtroppo di pari passo con il perdonismo di marca sindacale e di variopinta provenienza politica.

Non è un caso che – sulla spinta delle sconvolgenti e dettagliatissime relazioni della Corte dei Conti<sup>42</sup> sull'inefficacia dell'azione disciplinare della pubblica istruzione – il Parlamento abbia approvato una legge che per la prima volta introduce nel sistema normativo scolastico italiano una sanzione automatica e obbligatoria per reati (anche in seguito a patteggiamento) che sempre più destano un giustificato e inascoltato allarme sociale. La norma è contenuta nell'articolo 5 della legge 38 del 2006 (Disposizioni in materia di lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia anche a mezzo Internet):

<sup>39</sup> Testimonianza di E.L., studentessa della Facoltà di Scienze della Formazione, anno accademico 2007/2008 (Univ. di Firenze).

<sup>40</sup> Decreto legislativo 16/04/1994, *Testo unico*, cit., Parte III – Personale, Sezione I – Sanzioni disciplinari, artt. 492-501.

<sup>41</sup> *Ivi*, Parte III – Personale, Sezione II – Competenze, provvedimenti cautelari e procedure, art. 503, c. 5.

<sup>42</sup> È opportuno ricordare che la Corte dei Conti svolge anche una funzione ausiliaria al Parlamento, prevista dall'art. 100 della Costituzione.

All'articolo 600-septies del codice penale è aggiunto, in fine, il seguente comma: 'La condanna o l'applicazione della pena su richiesta delle parti a norma dell'articolo 444 del codice di procedura penale per uno dei delitti di cui al primo comma comporta in ogni caso l'interdizione perpetua da qualunque incarico nelle scuole di ogni ordine e grado, nonché da ogni ufficio o servizio in istituzioni o strutture pubbliche o private frequentate prevalentemente da minori'.

Questo fondamentale punto di svolta normativo, nonostante alcune probabili difficoltà applicative, svolge una funzione di supplenza nei confronti dell'istituzione scolastica: di fatto ne vicaria il ruolo culturale di difesa dell'infanzia. La norma è «fondata sulla considerazione che nei confronti di tali autori sia formulabile una prognosi negativa circa la possibilità di incorrere nella recidiva» e interviene quindi in «una sorta di funzione special-preventiva»<sup>43</sup>.

## 5. La relazione educativa, centro vitale della professione docente

Purtroppo il significato complessivo della mancata azione disciplinare nei confronti dei docenti non può essere ravvisato soltanto nella difficoltà gestionale e nei molti problemi irrisolti della nostra pubblica amministrazione (fra l'altro più evidenti proprio nel settore dell'istruzione che in altri), ma nell'assenza di una specifica, forte e condivisa cultura della relazione educativa. In effetti questa attenzione alla fondamentale importanza della relazione educativa manca in tutte le fasi rilevanti della carriera docente:

- la formazione iniziale (non esiste un modello minimo nazionale che approfondisca la tematica);
- il reclutamento (che fa a meno di qualsiasi forma di valutazione effettiva della capacità di 'stare' nella situazione classe);
- la conferma in servizio (l'anno di prova esiste solo sul piano tecnico-formale, come prassi svuotata di valore);
- la valutazione in servizio (che non prevede una tipologia di controllo di aspetti collegabili alla relazione educativa, se non dietro specifica richiesta, ossia in casi eclatanti, quando gli ispettori si muovono in base a una *notizia criminis* da accertare).

Il comportamento del Ministero nei confronti della questione disciplinare è così soltanto una spia (e non l'unica) di un più generale disinteresse per il fondamento stesso dell'efficacia della formazione e della possibilità

<sup>43</sup> M. Monteleone, *Lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia nella L. 6 febbraio 2006*, n. 39, «Giur. merito», 09, 2007, p. 2196.

che essa persegua il *best interest of the child*, per esprimerci sinteticamente con un concetto che è il maggiore lascito educativo del secolo dei diritti.

Non solo: anche se guardiamo la questione dal lato del docente ci accorgiamo che non c'è stata una reale 'presa in carico' della situazione. Esiste effettivamente un crescente malessere dei docenti, una reale difficoltà a vivere le relazioni con gli studenti (in particolar modo con gli adolescenti). Si tratta di un fenomeno sempre più diffuso, senza che ne venga rilevata appieno la specificità professionale e siano approntati dei metodi di prevenzione e aiuto, prima che sfoci in *burnout*<sup>44</sup>, con tutte le conseguenze del caso.

Preso atto della crisi della scuola, di cui si discute da tempo e con sempre maggiore consapevolezza, occorre ripartire non da prospettive efficientiste e funzionaliste, ma proprio dal centro vitale della formazione, ossia dalla relazione educativa. Il punto focale della questione – soprattutto con i bambini – non è la metodologia didattica messa in atto (o che razionalmente si pensa di voler mettere in atto) ma le emozioni che circolano nei e fra i soggetti della relazione. Sono gli aspetti comunicativi (non tutti di carattere consapevole) che devono essere considerati gli agenti del cambiamento (sia in positivo che in negativo). È questo spazio mentale che il docente prepara e coltiva, questa funzione di 'contenitore' (come possiamo tecnicamente chiamarla) che fa la differenza – in ogni caso – e costituisce la relazione educativa in una direzione positiva per il soggetto in formazione. Se non esiste nell'educatore questa capacità profonda, mancano in realtà i presupposti stessi della formazione, per quanto ci si affanni in elaborazioni teoriche e pratiche, in programmazioni ed elencazioni di attività.

Questa riunificazione tra mente e affetti, tra aspetti cognitivi ed emozionali<sup>45</sup>, rappresenta oggi la migliore e più avanzata acquisizione di una pedagogia critica e impegnata per l'emancipazione del soggetto – di ogni soggetto, ma soprattutto di chi è in situazione di svantaggio – per valorizzare al massimo tutte le sue possibilità formative. È una grande svolta culturale, ancora parzialmente percepita e praticata, che si è verificata sul finire del Novecento e nella quale ha giocato un importante ruolo la pedagogia speciale<sup>46</sup>: il riconoscimento in senso ampio dei bisogni educativi speciali di ogni bambino e quindi dell'esistenza di una vasta area di bisogni

<sup>44</sup> Cfr. M. Giordano, *Ripensare il processo empatico. Dal contagio empatico al processo di burnout*, FrancoAngeli, Milano 2004; A. Mannucci e P. Poggese, *L'educatore di professione e i rischi di burnout*, voll. 2, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2000; M.L. Pedditzi, *La fatica di insegnare. Stress e burnout nel mondo della scuola*, Cucc, Cagliari 2005.

<sup>45</sup> F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.

<sup>46</sup> Cfr. C. Fratini, M.A. Galanti e L. Trisciuzzi, *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La nuova Italia, Firenze 1998; C. Fratini, M.A. Galanti e L. Trisciuzzi, *Manuale di pedagogia speciale. Nuove prospettive e itinerari psico-pedagogici*, Laterza, Roma-Bari 2002 (5<sup>a</sup> ed.); T. Zappaterra, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano 2003. Id., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, Ets, 2010.

ai quali dare risposta, molto al di là delle varie certificazioni dell'handicap. Ciò costituisce così una sorta di paradigma di carattere generale: accoglienza empatica, competenza specifica, individualizzazione.

In generale si può affermare che i vari filoni di una 'pedagogia della cura', oggi al centro delle preoccupazioni di molti studiosi<sup>47</sup>, rappresentano la punta avanzata di un ripensamento a tutto tondo della funzione educativa. Purtroppo l'affermarsi del *côté* affettivo del ruolo docente è avvenuta con lentezza, inizialmente soffocato da altri aspetti emersi dalla diversificazione del ruolo docente (si pensi agli anni Settanta, soprattutto) e visto anche con un certo sospetto per la sua presunta vicinanza con il concetto di 'missione' piuttosto che con quello di 'professione' docente: ciò che si notava era la difficoltà con la quale inquadrare questo tipo di competenza, farne un'analisi non impressionistica, sottoporla a giudizio (e forse anche a misurazione). Soprattutto non esporla a usi ideologici. Si è così sempre preferita un'analisi intellettuale dell'istruzione (sulla scia di un cognitivismo imperante) in contrapposizione a impostazioni valoriali. È stata così affermata l'importanza della relazione educativa, ma sempre all'interno di una serie di cautele operative che di fatto l'hanno ridotta a un casuale valore aggiunto che il docente può avere o non avere, ma sulla quale non si può indagare.

Il sistema scolastico, fino ai nostri giorni, ha strutturato il reclutamento del personale (e spesso anche le forme di aggiornamento in servizio) sulla conoscenza degli aspetti teorici delle materie, puntando a una competenza dei contenuti e delle didattiche, ma verificata attraverso prove scritte e orali che non danno nessuna (o scarsa) garanzia sull'abilità del docente nella reale situazione di insegnamento<sup>48</sup>. Intere generazioni di docenti sono state assun-

<sup>47</sup> Cfr. V. Boffo, *Comunicare a scuola*, Apogeo, Milano 2007; Id., *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna 2006; Id., *Per una comunicazione empatica*, Ets, Pisa 2005; C. Frattini, *Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma 1998, pp. 161-172; L. Collacchioni, *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2006; M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992; H. Franta e A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma 1998; M.A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001; I. Salzberger-Wittenberg, G. Williams Polacco e E. Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli 1993 (2<sup>a</sup> ed.). Di grande interesse è, inoltre, la proposta della 'clinica della formazione' che offre una prospettiva particolarmente sofisticata ed efficace, anche se difficilmente estensibile ai grandi numeri che oggi caratterizzano il sistema d'istruzione: cfr. R. Massa, *L'adolescenza. Immagine e trattamento*, FrancoAngeli, Milano 1989; R. Massa e L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, FrancoAngeli, Milano 1999; Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 1992; M.G. Riva, *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano 1994; Id., *Studio clinico sulla formazione*, FrancoAngeli, Milano 2000; Id., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

<sup>48</sup> «I concorsi constano di una o più prove scritte, grafiche o pratiche e di una prova orale e sono integrati dalla valutazione dei titoli di studio e degli eventuali titoli accademici, scientifici e professionali, nonché, per gli insegnamenti di natura artistico-professionale, anche dei titoli artistico-professionali e, per le scuole e per le classi di concorso per le quali sia prescritto, del titolo di abilitazione all'insegnamento, ove già posseduto. [...] Ciascuna prova scritta consiste

te in base a una formazione che soltanto in tempi recenti ha recepito l'importanza delle questioni affettive che hanno cominciato ad avere uno spazio specifico all'interno delle SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario). Ma tutto ciò non rappresenta ancora un utile predittore della futura professionalità docente, perché nella maggior parte dei casi non ha nulla a che fare con le competenze reali nella concreta situazione educativa. Bisogna notare addirittura che, in casi non infrequenti, è proprio il docente abilissimo e sofisticato nell'argomentazione teorica a fallire miseramente nell'instaurare una positiva relazione con i bambini e/o gli adolescenti.

Possiamo così affermare che la consapevolezza della pluralità di competenze del personale docente, fra le quali una parte di assoluta importanza spetta a quelle relazionali, sia relativamente recente e certamente problematica.

Un sistema di formazione che intende perseguire una elevata qualità dell'insegnamento (nonostante la difficoltà di una definizione univoca, soprattutto a livello internazionale) deve essere capace di formare e selezione docenti caratterizzati da «*commitment, love of children, mastery of subject didactics and multiple models of teaching, the ability to collaborate with other teachers, and a capacity for reflection*»<sup>49</sup>.

Nonostante sia difficile costruire un sistema di verifica (iniziale e/o *in itinere*) delle abilità del docente nel mantenimento di una efficace e positiva relazione educativa, si può notare come ci siano dei tentativi in atto che meritano di essere osservati con grande attenzione. Una parte di essa proviene direttamente dalle scuole che hanno cominciato a sentire l'esigenza di puntare alla creazione di un migliore e condiviso clima relazionale: hanno inserito la questione all'interno dei Piani dell'Offerta Formativa e promosso occasioni di aggiornamento, spesso con molte difficoltà e con un piccolo drappello di insegnanti impegnati in questa difficile (ma necessaria) direzione di cambiamento.

Sul piano istituzionale credo che offra più di un elemento di riflessione l'esperienza inglese che, per quanto abbia tollerato a lungo le punizioni

nella trattazione articolata di argomenti culturali e professionali. La prova orale è finalizzata all'accertamento della preparazione sulle problematiche educative e didattiche, sui contenuti degli specifici programmi d'insegnamento e sugli ordinamenti» (ex art. 400, Decreto legislativo 16/04/1994, *Testo unico*, cit.).

<sup>49</sup> D. Hopkins e D. Stern, *Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications*, «Teaching and Teacher Education», volume 12, issue 5, september 1996, pp. 501-517 (corsivo aggiunto). «Teachers should be able to: Work with others, [...] Work with knowledge, technology and information, [...] Work with and in society» (European Commission – Directorate-General for Education and Culture, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2008 [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf), p. 1). Cfr. L. Fabbri, C. Melacarne e M. Striano, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008; A. Schön Donald, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

corporali, con l'adozione del *National Curriculum* ha iniziato un percorso di forte e accelerata riforma del sistema educativo. Le attività di valutazione in situazione (non soltanto di carattere teorico e cartaceo) fanno parte integrante del progetto e presentano aspetti di rilievo per la tematica della relazione educativa. Per conferire l'abilitazione all'insegnamento occorre infatti verificare che gli insegnanti:

They have high expectations of pupils and build successful relationships, centered on teaching and learning. They establish a purposeful learning environment where diversity is valued and where pupils feel secure and confident<sup>50</sup>.

La verifica sul campo, nelle aule scolastiche, del rispetto anche soltanto di questa semplice massima sancirebbe, di fatto, un grande salto in avanti nel riconoscimento della specificità della dimensione educativa e dell'importanza – sopra ogni altra cosa – degli aspetti empatici.

### **Bibliografia**

- Arcus D., *School shooting fatalities and school corporal punishment: A look at the states*, «Aggressive Behavior», vol. 28, issue 3, 2002, pp. 173-183.
- Bandini G. e Certini R. (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo americano e problemi educativi*, Armando, Roma 2003.
- Becchi E., *Infantologie del Novecento*, in B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione del Novecento*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- Bluestone Ch., *Personal disciplinary history and views of physical punishment: implications for training mandated reporters*, «Child Abuse Review», vol. 14, issue 4, 2005, pp. 240-258.
- Boffo V., *Per una comunicazione empatica*, Ets, Pisa 2005.
- Boffo V., *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna 2006.
- Boffo V., *Comunicare a scuola*, Apogeo, Milano 2007.
- Bonamore D., *Illiceità della violenza fisica e psichica nell'esercizio dei doveri di formazione della persona umana*, «Dir. Famiglia», 2, 1997.
- Briguori P., *Enti, procedimenti disciplinari nel caos. Anche i condannati restano in servizio*, «Diritto & Giustizia», 30, 29 luglio 2006, pp. 82-87.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- Cambi F. (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, voll. 2, Armando, Roma 2003.
- Cambi F. e Ulivieri S., *Storia dell'infanzia nell'età liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

<sup>50</sup> Department for Education and Skills – Teacher Training Agency, *Qualifying to teach. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, London 2003, p. 12.

- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, La nuova Italia, Firenze 1990.
- Cassazione penale, sez. VI, 18 marzo 1996, n. 4904.
- Cassazione penale, sez. VI, 08 ottobre 2002, n. 43673.
- Cassazione penale, sez. III, 14 marzo 2007, n. 16954.
- Cassazione penale, sez. VI, 24 aprile 2007, n. 34674.
- Cassazione penale, sez. VI, 12 febbraio 2008, n. 11038.
- Cavallo A., *Sulla distinzione tra abuso di mezzi di correzione e maltrattamenti in famiglia*, «Cass. Pen.», 11 2005, p. 3342.
- Cavallo M., *Punire perché: l'esperienza punitiva in famiglia, a scuola, in istituto, in tribunale, in carcere. Profili giuridici e psicologici*, FrancoAngeli, Milano 1993.
- Cendon P., *Appunti sul danno psichico*, «Resp. civ. e prev.», 01, 2000, p. 3.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Roma 2001.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Roma 2006.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Diritti in crescita. Terzo-quarto rapporto alle Nazioni unite sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Roma 2009.
- Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzione ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Tipografia scolastica di Seb. Franco e Figli e Comp., Torino 1861.
- Collacchioni L., *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2006.
- Committee on the Rights of the Child, *Violence against Children, Within the Family and in Schools*, 28th Session, 28 september 2001.
- Committee on the Rights of the Child (Forty-second session, Geneva, 15 may-2 june 2006), *General Comment No. 8, The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment*, 21 august 2006.
- Consiglio d'Europa, *Abolire le punizioni corporali nei confronti dei bambini*, giugno 2008 (cfr. [www.coe.int/children](http://www.coe.int/children)).
- Consiglio Nazionale P.I., *Parere sul "Codice deontologico personale scuola"*, Adunanza dell'11 settembre 2002.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Convenzione per la salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle Libertà fondamentali, Roma, 4 novembre 1950* (così come modificata dal Protocollo n. 11, novembre 1998).
- Convenzione sui diritti dell'infanzia*, New York, 20 novembre del 1989 (ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176).

- Corte dei Conti in Sezione Centrale di controllo sulla gestione delle Amministrazioni dello Stato, *Deliberazioni* 4/1996; 70/1997; 23/1998; 60/1999; 25/2001; 1/2003; 7/2006; 5/2007 (cfr. [www.cortedeiconti.it](http://www.cortedeiconti.it)).
- Covato C. e Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001.
- De Strobel D., *La responsabilità civile degli istituti di insegnamento e dei docenti. Una nuova incisiva sentenza*, «Dir. econ. Assicurazione», 2, 2000, p. 635.
- Deater-Deckard K. e Dodge K.A., *Externalizing behavior problems and discipline revisited. Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender*, «Psychological Inquiry», 8, 1997, pp. 161-175.
- Decreto legislativo 16/04/1994, n. 297, Gazzetta Uff. 19/05/1994, n. 115, *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*.
- Department for Education and Skills, Teacher Training Agency, *Qualifying to teach. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, London 2003.
- Diritti Umani. Cultura dei diritti e dignità della persona nell'epoca della globalizzazione*, direzione scientifica Marcello Flores, 6 voll., Utet, Torino 2007.
- Dispositivo della sentenza del Tribunale di Palermo*, 27 giugno 2007, "Il diritto di famiglia e delle persone", 4, vol. XXXVI, ottobre-dicembre 2007, pp. 1863-1879.
- Dispositivo della sentenza della Procura della Repubblica di Palermo*, 6 luglio 2007, Atto di appello avverso la sentenza emessa il 27 giugno 2007 in sede di giudizio abbreviato, "Il diritto di famiglia e delle persone", 1, vol. XXXVII, gennaio-marzo 2008, pp. 229-251.
- Enciclopedia Pedagogica*, diretta da M. Laeng, La Scuola, Brescia 1994.
- Europe and Central Asia: progress towards prohibiting all corporal punishment* Prepared by the Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, ottobre 2008 (cfr. [www.endcorporalpunishment.org](http://www.endcorporalpunishment.org)).
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2008 (cfr. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)).
- Fabbri L., Melacarne C. e Striano M., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Fachinelli E., Muraro Vaianni L. e Sartori G., *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, Einaudi, Torino 1971.
- Fonzi A., *Il fenomeno della prepotenza a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento*, Giunti, Firenze 1997.
- Foti C., Bosetto C. e Maltese A. (a cura di), *Il maltrattamento invisibile. Scuola, famiglia, istituzioni*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Francescato D., Putton A. e Cudini S., *Star bene insieme a scuola*, NIS, Roma 1995.
- Franta H. e Colasanti A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma 1998.
- Fratini C., *Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma 1998, pp. 161-172.

- Fratini C., Galanti M.A. e Trisciuzzi L., *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La nuova Italia, Firenze 1998.
- Fratini C., Galanti M.A. e Trisciuzzi L., *Manuale di pedagogia speciale. Nuove prospettive e itinerari psico-pedagogici*, Laterza, Roma-Bari 2002 (5ª ed.).
- Galanti M.A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001.
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1991 (3ª ed.).
- Galluzzo S.A.R. (a cura di), *Codice del diritto di famiglia e dei minori. Normativa nazionale e convenzioni internazionali*, Il Sole 24 Ore, Milano 2002.
- Gershoff E. T., *Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-analytic and Theoretical Review*, «Psychological Bulletin», vol. 128, n. 4, 2002, pp. 539-579.
- Giallongo A., *Il corpo e la paideia*, Edizioni Goliardiche, Bagnaria Arsa 2004.
- Gigante M., *Le sanzioni disciplinari nella scuola tra violazione di doveri di correttezza e violazione di doveri di sicurezza*, «Foro amm. TAR», 11, 2004, p. 3461.
- Giordano M., *Ripensare il processo empatico. Dal contagio empatico al processo di burnout*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Hopkins D. e Stern D., *Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications*, «Teaching and Teacher Education», volume 12, issue 5, september 1996, pp. 501-517.
- Ibanez E.S., Borrego J. Jr., Pemberton J.R. e Terao S., *Cultural factors in decision-making about child physical abuse: identifying reporter characteristics influencing reporting tendencies*, «Child Abuse Negl.», 30, 2006, pp. 1365-1379.
- Jensen C., *La leggenda degli annegati*, Rizzoli, Milano 2007.
- Khoury A. Th. (a cura di), *Dizionario delle religioni monoteistiche. Islam, Cristianesimo, Ebraismo*, Piemme, Casale Monferrato 2004 (4ª ed.), voce *Pedagogia della religione* (D. Vetter, Ebraico; U. Tworuschka, Cristiano; S. Balić, Islamico), pp. 531-536.
- Landsford J.E. et alii, *Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as a moderator*, «Child Development», 6, 2005, pp. 1234-1246.
- Lansdown G., *The evolving capacities of the child*, UNICEF IRC, Firenze 2005.
- Larizza S., *La difficile sopravvivenza del reato di abuso dei mezzi di correzione*, «Cass. pen.», 1, 1997, p. 29.
- Litzow J.M. e Silverstein M., *Corporal punishment a discussion of the debate*, «Paediatrics and Child Health», vol. 18, issue 12, december 2008, pp. 542-544.
- Lo Cascio G. (a cura di), *Apprendere la violenza*, Guerini, Milano 1989.
- Macinai E., *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Ets, Pisa 2006.
- Mannucci A. e Poggese P., *L'educatore di professione e i rischi di burnout*, voll. 2, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2000.
- Marchetti I. e Mazzucato C., *La pena «in castigo». Un'analisi critica su regole e sanzioni*, Vita e Pensiero, Brescia 2006.
- Mariani A., *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli 2000.
- Mariani A. (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Unicopli, Milano 2004.

- Massa R., *L'adolescenza. Immagine e trattamento*, FrancoAngeli, Milano 1989.
- Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 1992.
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Massa R. e Cerioli L. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Meloni P., *Procedimento disciplinare e procedimento penale: profili applicativi della legge n. 97 del 2001*, «Giur. Merito», 06, 2003, p. 1306.
- Menesini E., *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze 2000.
- Miller A., *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Monteleone M., *Lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia nella L. 6 febbraio 2006*, n. 39, «Giur. merito», 09, 2007, p. 2196.
- Moro A.C., *Erode fra noi. La violenza sui minori*, Mursia, Milano 1988-1989.
- Olweus D., *Il bullismo a scuola*, Giunti, Firenze 1996.
- Pedditz M.L., *La fatica di insegnare. Stress e burnout nel mondo della scuola*, Cucc, Cagliari 2005.
- Per un codice deontologico degli insegnanti. I documenti e le proposte del gruppo di lavoro per la definizione dei criteri per un codice deontologico del personale della scuola*, numero monografico di «Annali dell'istruzione», 2002, pp. 2-3.
- Pezzella V., *Insegnanti e limiti del jus corrigendi. Elementi del reato e diritti del bambino o dell'allievo*, «Diritto & Giustizia», 3, 2003, p. 10.
- Recommendation 1666, *Europe-wide ban on corporal punishment of children* (Text adopted by the Assembly on 23 June 2004).
- Riva M.G., *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano 1994.
- Riva M.G., *Studio clinico sulla formazione*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.
- Robinson D.H., Funk D.C., Beth A. e Bush A.M., *Changing Beliefs About Corporal Punishment: Increasing Knowledge About Ineffectiveness to Build More Consistent Moral and Informational Beliefs*, «Journal of Behavioral Education», vol. 14, n. 2, June 2005, pp. 117-139.
- Salerni A., *La disciplina a scuola*, Carocci, Roma 2005.
- Salzberger-Wittenberg I., Williams Polacco G. e Osborne E., *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli 1993 (2ª ed.).
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006.
- Sarsini D., *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma 2003.
- Schön Donald A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Schön Donald A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Scott G.R., *Storia delle punizioni corporali*, Mondadori, Milano 2006 (ed. orig. 1968).

- Settesoldi R., *La responsabilità civile degli insegnanti statali: l'obiter dictum delle Sezioni Unite segna definitivamente il tramonto della presunzione di culpa prevista dall'art. 2048, comma 2, c.c.?*, «Resp. civ. e prev.», 4-5, 1998, p. 1074.
- Silvani S., *Sui rapporti tra delitto di maltrattamenti e abuso dei mezzi di correzione nelle scuole elementari*, «Cass. pen.», 6, 2003, p. 1844.
- Studio ONU sulla violenza contro i bambini. *Rapporto a cura dell'esperto indipendente delle Nazioni Unite Paulo Sérgio Pinheiro*, 2006 (cfr. [www.violencestudy.org](http://www.violencestudy.org)).
- Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- UNICEF Innocenti Research Centre, *UN human rights standards and mechanism to combat violence against children. A contribution to the UN secretary general's study on violence against children*, Florence, UNICEF Innocenti Research Centre, 2005.
- Zappaterra T., *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano 2003.



# Diritti dei bambini e doveri degli adulti. Una prospettiva pedagogica

## I. I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica

Lo studio e l'analisi critica dei documenti giuridici che hanno scandito l'emergere e la conquista del centro da parte di un soggetto marginale qual è il bambino rappresenta una inedita prospettiva di ricerca prettamente pedagogica, capace di far convergere lo sguardo sui processi di trasformazione delle rappresentazioni ideali dell'infanzia in seno alla cultura e dei modelli relazionali caratterizzanti i rapporti tra il mondo adulto e quello infantile. L'approccio pedagogico al tema dei diritti dell'infanzia, campo di studio che primariamente si caratterizza come ambito di ricerca proprio delle scienze giuridiche, necessita di una giustificazione che ne fondi in maniera chiara e convincente la validità epistemologica e gli obiettivi formativi. Tale esigenza deriva esclusivamente dal carattere di sostanziale novità della prospettiva stessa: nel panorama nazionale degli studi pedagogici, la ricerca sul terreno giuridico-filosofico dei diritti dell'infanzia appare ancora in una fase di prima elaborazione. Negli ultimi anni sono evidentemente comparsi una serie di contributi preziosi e interessanti, ma siamo ancora ben lungi da poter contare su una tradizione di ricerca consolidata. L'impressione è quella di lavorare in un territorio ancora quasi del tutto non esplorato dalla pedagogia<sup>1</sup>.

A partire dunque da questa premessa, prima di entrare nel merito delle questioni annunciate dal titolo del saggio, vale la pena di soffermarsi pre-

<sup>1</sup> In ambito pedagogico sono comparsi recentemente una serie di contributi significativi, ne segnalo alcuni per il lettore che volesse iniziare un percorso di approfondimento: A. Bobbio, *I diritti sottili del bambino: implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma 2007; F. Frabboni, *I bambini della domenica*, Valore Scuola, Roma 2006; A. Gramigna e M. Righetti, *Diritti umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale*, Ets, Pisa 2005; M. Marino, *Per una pedagogia dei diritti umani*, Anicia, Roma 2003; C. Silva, *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Carocci, Roma 2008.

liminariamente a considerare gli elementi centrali che stanno a fondamento di una prospettiva di analisi pedagogica in relazione all'emergere e al consolidarsi dei diritti dell'infanzia nell'ambito della cultura giuridica internazionale del Novecento. Gli elementi su cui tale prospettiva si sviluppa sono due aspetti in particolare, propri della pedagogia al punto da caratterizzarne il nucleo epistemologico in maniera decisa. Mi riferisco all'aspetto deontologico e insieme prescrittivo che inerisce intimamente alla pedagogia intesa come scienza teorica e insieme pratica, che ne caratterizza tanto lo sforzo ermeneutico di analisi e comprensione della realtà quanto la capacità prassica in intervenire su di essa per migliorarla trasformandola. Se è vero, come sosteneva Domenico Izzo, che

[...] ogni realtà di fatto, quella che può essere censita nei suoi connotati, può essere interpretata e spiegata soltanto se le viene contrapposta una realtà virtuale, quella che noi costruiamo concettualmente nell'intreccio dei suoi fattori<sup>2</sup>,

allora il tema dei diritti assume una centralità pedagogica rilevante e decisiva.

Questo è vero al punto che, come suggeriscono Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva, la pedagogia pone il principio euristico al centro del suo discorso in merito alla teorizzazione e alla realizzazione dei processi educativi; è proprio l'individuazione di un 'dover essere', la capacità di prefigurare il non ancora dato a rappresentare lo snodo concettuale che dà al pensiero e all'azione pedagogica il carattere dell'intenzionalità e della utopia: «ed è proprio l'utopia, intesa come direzione e non come meta, che funge da idea regolativa per l'emancipazione e la liberazione del discorso pedagogico»<sup>3</sup>.

Detto questo, il 'dover essere' individuato dalla Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia (CRC) costituisce la condizione di pensabilità giuridica e pedagogica di ogni progetto educativo o educazionale dal respiro nazionale o internazionale. Ogni gesto, qualsiasi proposta, qualsivoglia intervento educativo e formativo pensato e realizzato nella e per la nostra comunità si inseriscono in molteplici cornici di senso che vanno dal particolare al complesso, dal locale al planetario. L'orizzonte ultimo, la cornice onnicomprensiva che attribuisce sempre e comunque un *surplus* di significato al pensare e all'agire pedagogico è data dalla autoevidente universalità dei diritti umani. Sul piano deontologico, la stella polare per chi si impegna, a tutti i livelli (come genitore, come maestro, come docente,

<sup>2</sup> D. Izzo, *Stato e statuto della pedagogia sociale*, in V. Sarracino e M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Ets, Pisa 2001, p. 103.

<sup>3</sup> F. Frabboni e F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2008 (7<sup>a</sup> ed.), pp. 39-40.

come ricercatore e via dicendo), in educazione sarà proprio il tema/problema dei diritti: ciascuno non potrà rifiutarsi di considerare la necessità di innestare implicitamente riflessione e prassi nella prospettiva dell'incremento, della difesa, del rafforzamento dei diritti in relazione ai destinatari specifici della particolare impresa pedagogica in cui si trova impegnato.

La prospettiva giuridico-filosofica dei diritti dell'infanzia dunque acquisisce pregnanza e concretezza pedagogica dal momento che spinge a ripensare le caratteristiche soggettive e socio-culturali del soggetto al quale dedichiamo sguardo e azione (il bambino e la bambina, il ragazzo e la ragazza) e, in virtù di tale ripensamento, obbliga a ricontestualizzare qualsiasi intervento educativo inquadrandolo in una ottica più ampia, che oltrepassa i significati connessi agli obiettivi più immediati per andare a calare pensiero e azione *sub specie aeternitatis*. Le pagine che seguiranno saranno spese nel tentativo di motivare ed esplicitare questa tesi.

## 2. Il Novecento, secolo dei diritti

Il Novecento è il secolo in cui la ribalta dei diritti viene progressivamente occupata da soggetti sociali inediti, per lungo tempo relegati nelle zone d'ombra e di silenzio della storia, a margine della pagina come sostiene Leonardo Trisciuzzi, descrivendo una problematica sociale, quella dell'emarginazione e della riduzione al silenzio e all'invisibilità, che «ha una storia lunga come quella dell'umanità. Dove ci sono deboli, handicappati, stranieri e diversi il centro si difende emerginandoli»<sup>4</sup>.

Donne, minoranze etniche e religiose, soggetti diversamente abili, anziani acquistano nel corso del Novecento una visibilità inedita che interroga la società, ponendo all'ordine del giorno le sfide proprie della comunità democratica in un difficile cammino di consolidamento, sfide mai definitivamente vinte e sempre rinnovate. Il processo di inclusione e di allargamento dei diritti, linfa vitale della stessa democrazia e motore dell'avanzamento civile e sociale, prosegue in relazione a sempre nuovi e diversi soggetti che reclamano pienezza di opportunità esistenziali in rapporto alle specificità originali che essi incarnano.

L'infanzia è uno dei soggetti che nel corso del secolo XX assume una centralità sociale e culturale del tutto nuova. Per il bambino, come per ogni altro soggetto o gruppo depositario di bisogni specifici, vale una ovvia ma non pacifica precisazione: l'enunciazione dei diritti non equivale di per sé alla conquista di tali diritti. Puntualizzazione tautologica che pone però nel caso del soggetto giuridico bambino un problema apparentemente irrisolvibile, tanto da configurare una vera e propria contraddizione, dalla

<sup>4</sup> L. Trisciuzzi, *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano 2001 (2<sup>a</sup> ed.), p. 46.

quale la cultura giuridica novecentesca, e più in generale la società capace di esprimerla, ha impiegato un cinquantennio per uscire. Se è vero come è ovvio che sancire solennemente un complesso di diritti non basta ad affermarli, nel caso di un soggetto qual è il bambino, il paradosso consiste nel fatto che la lotta e gli sforzi per la realizzazione dei diritti dell'infanzia devono essere condotti da altri in suo nome: il mondo adulto riconosce i diritti dell'infanzia e così facendo si assume il dovere di recepirli, affermarli e difenderli.

Il che significa che la CRC non è il punto di arrivo del processo di acquisizione e di riconoscimento dei diritti. Al contrario, è il punto di partenza per la battaglia ulteriore e più dura: quella che punta alla realizzazione dei diritti per tutti e per ciascuno dei soggetti umani colti nella fascia d'età che va dagli 0 ai 18 anni. Ebbene, affinché possa essere definitivamente colmata la distanza che separa la mera attribuzione teorica dalla concreta traduzione in atto, appare senz'altro indispensabile lavorare sulle condizioni che permettano il reale godimento dei diritti. Come indica in maniera chiara Lucia Balduzzi, tale impegno prassico si sostanzia in tre ambiti di intervento: la creazione e la messa a punto di strumenti di controllo capaci di monitorare la condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nell'ambito della società di riferimento; la concertazione di politiche locali e nazionali per la promozione dei diritti in relazione ai bisogni emergenti e alla carenza di opportunità concrete per la loro soddisfazione; la realizzazione di interventi di tutela per la salvaguardia delle conquiste da consolidare a partire dal riconoscimento decisivo del fatto che i diritti non sono mai definitivamente acquisiti e al sicuro, vanno costantemente difesi e questa è una faccenda quotidiana. Dunque, il riconoscimento dei diritti individuali e sociali dei bambini e delle bambine, come scrive in proposito l'autrice citata,

[...] presuppone il loro reale godimento, dunque la predisposizione di strumenti di controllo, ma anche la creazione di politiche atte a promuovere tale godimento e la previsione di interventi positivi di promozione a tutela di ogni bambino<sup>5</sup>.

Per quanto riguarda la situazione italiana, va detto che su questo piano la strada da compiere appare ancora lunga. Rispetto alla prima significativa legge del 1997 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, nota come legge Turco, nel nostro paese gli interventi in direzione dell'attuazione delle condizioni per una effettiva concretizzazione dei diritti dell'infanzia hanno mantenuto il carattere della sporadicità. Scriveva Alfredo Carlo Moro, sottolineando in modo amaro

<sup>5</sup> L. Balduzzi, *Dalla Convenzione sui diritti dei bambini e delle bambine alla legge 28 agosto 1997, n. 285*, in M. Manini, V. Gherardi e L. Balduzzi, *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma 2005, p. 23.

ma realistico, come il ritardo nell'attuazione di interventi in favore dei soggetti minori d'età sia imputabile a una ancora immatura cultura dell'infanzia e dell'adolescenza:

Mi sembra che il bambino reale, con i suoi gravi problemi di crescita in una società complessa come l'attuale, non sia al centro dell'attenzione collettiva. Vi è più retorica sull'infanzia in astratto che attenzione ai bisogni del bambino concreto; più declamazione sui diritti del bambino che impegno organico e coerente per attuarli; più strumentalizzazione dell'infanzia che rispettosa e vigile attenzione per svilupparne il difficile itinerario evolutivo<sup>6</sup>.

In un contesto socio-culturale sempre più caratterizzato da multietnicità, le problematiche riguardanti la condizione di vita dell'infanzia e dell'adolescenza nel nostro paese si caricano di urgenze e rendono indispensabile un ripensamento complessivo delle politiche e dei servizi progettati in relazione a bisogni inediti e sempre più differenziati espressi dai giovani soggetti in questione. Nel tempo della complessità, dominato dalla presenza pervasiva e aggressiva delle tecnologie di comunicazione e dei mass media, in una stagione culturale di riflusso e di chiusura, anche in alcuni luoghi della pedagogia riemergono segni di ritorno al passato, scanditi da slogan di preoccupante accento retrò (taluni evocano il recupero di una 'pedagogia dell'autorità'), mentre a livello politico un razzismo maledorante avvelena il dibattito sulle questioni sociali e rischia di violentare una società alle prese con evidenti problemi di coesione sociale e apertura al futuro, colpendo i soggetti più deboli con proposte odiose che di fatto violano alcuni diritti fondamentali, quali il diritto all'assistenza medica e quello all'istruzione.

### **3. Tappe storiche verso la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia**

Il Novecento è il secolo dei diritti dell'infanzia. Se l'Ottocento rappresenta in questo processo di emersione qualcosa di simile a una preistoria, il secolo XX può allora essere scandito attraverso una periodizzazione facile ma, al tempo stesso, utile nella sua icasticità. In particolare, in relazione alla progressiva delineazione dei diritti dell'infanzia e alla successione dei documenti giuridici internazionali che li sanciscono in maniera ufficiale e universale, sarà possibile individuare quattro stagioni aperte da altrettante dichiarazioni: potremo perciò individuare un'età antica dei diritti dell'infanzia, un medioevo, un'età moderna e, infine, un'età contemporanea.

<sup>6</sup> A.C. Moro, *Una cultura per l'infanzia*, in L. Fadiga (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 307.

### 3.1 La preistoria dei diritti dell'infanzia

Nel corso della seconda metà dell'Ottocento avviene la faticosa presa di coscienza della necessità da parte dei governi di farsi carico dei bisogni specifici di un soggetto sociale nuovo. È questo un momento fondamentale verso l'idea novecentesca dei diritti dell'infanzia: l'avvio di un processo scandito da tappe successive, che può bene essere riassunto attraverso il passaggio successivo dai bisogni alla tutela e da questa ai diritti. Se è vero che fin dai secoli precedenti, autorità pubbliche, religiose e filantropiche avevano attuato interventi di assistenza verso l'infanzia povera, abbandonata e marginale, lo avevano fatto in base a due saldi principi: la salvezza dell'anima del bambino, da un lato, e garantire risorse umane allo stato, dall'altro. Nel corso del secolo XIX questi due principi restano validi, ma a essi se ne aggiunge uno nuovo: l'impegno di salvare tutti i bambini perché possano godere dell'infanzia. Nella prima metà del secolo diviene sempre più dominante l'idea di infanzia come periodo da proteggere, dipendente e distinto dall'età adulta. Come sostiene lo storico dell'infanzia Hugh Cunningham, è possibile individuare due fasi distinte del sorgere di un interesse sociale e politico nei confronti dell'infanzia: il periodo del soccorso nei confronti dell'infanzia in difficoltà e, a partire dagli anni Ottanta, quello del salvataggio dell'infanzia affinché tutti i bambini e le bambine potessero vivere questa età con benessere. Scrive lo storico statunitense: «Alla fine del secolo ci si stava rendendo conto che solo l'azione dello Stato poteva assicurare un'infanzia a tutti i bambini [...]. Salvare l'infanzia significava mettere i bambini in cima all'agenda politica dello Stato moderno»<sup>7</sup>. Alle soglie del secolo XX, lo stato affianca e infine si sostituisce alla tradizionale azione di soccorso all'infanzia bisognosa che costituiva la principale attività sociale svolta dalle organizzazioni filantropiche. Se l'Ottocento è il secolo della tutela dell'infanzia povera, il Novecento sarà il secolo dei diritti universali del bambino e della bambina.

### 3.2 L'età antica dei diritti dell'infanzia

I primi decenni del secolo XX rappresentano un passaggio cruciale nel percorso di individuazione dei diritti dell'infanzia. La fase che si apre con l'auspicio di Ellen Key a caratterizzare il Novecento appena iniziato come «il secolo dei fanciulli», può essere letto come un'età antica nella storia dei diritti dell'infanzia, in cui l'associazione fra questi due concetti fatica a imporsi, ma in cui il bambino assume una centralità nuova in ambito giuridico e filosofico, oltre che psicopedagogico. Nel 1902 si tiene a l'Aja una *Convenzione sulla tutela del minore* che ruota intorno al tema nuovo dell'in-

<sup>7</sup> H. Cunningham, *Storia dell'infanzia*, il Mulino, Bologna 1997, p. 170.

fanzia da proteggere nei suoi bisogni e nelle sue specificità, al di là delle situazioni di disagio e di sofferenza che tradizionalmente hanno assorbito l'intero sforzo messo in atto con politiche di assistenza e di soccorso, istituzionali o filantropiche, laiche o religiose. Si afferma la volontà di ragionare a livello internazionale sui temi dell'infanzia a partire da un'ottica inedita e generale: la società deve farsi carico del diritto di ogni bambino e ogni bambina a poter godere dell'infanzia. Di tenore analogo è l'appuntamento del 1913 a Bruxelles, nella *Conferenza internazionale per la protezione dell'infanzia*.

Intanto nel 1919 a Ginevra nasce l'ILO (*International Labour Organization*), organizzazione che fin dai suoi primi passi si pone il compito di informare l'opinione pubblica e la comunità internazionale in merito ai problemi più pressanti riguardanti il lavoro minorile, vera piaga sociale che affligge anche le realtà dei paesi occidentali, in cui molto dello sviluppo economico industriale si è retto e continua a reggersi su un inserimento precoce di bambini e adolescenti nel mondo del lavoro. L'anno seguente, nel 1920 a Ginevra la più importante organizzazione filantropica internazionale, *Save the Children International Union*, pubblica il proprio *Manifesto* in cui i principali bisogni riguardanti l'infanzia vengono per la prima volta associati ad altrettanti diritti, che a loro volta individuano in maniera altrettanto diretta corrispettivi obblighi da parte della società nei confronti dei loro membri più giovani.

### 3.3 Il medioevo dei diritti dell'infanzia

Il testo elaborato da *Save the Children* passa quasi in maniera letterale all'approvazione della Società delle Nazioni, che lo ratifica nel 1924 a Ginevra come *Dichiarazione sui Diritti del Fanciullo*. Se manteniamo l'idea della periodizzazione che abbiamo proposto, allora possiamo sostenere che il documento in questione apre una fase nuova e permette di compiere un passo in avanti verso l'obiettivo di una coerente ed esaustiva individuazione dei diritti specifici dell'infanzia. Entriamo in una fase che possiamo indicare come il medioevo dei diritti del bambino, in cui finalmente si affaccia l'idea che questi rappresenti un soggetto con dignità giuridica e, sulla base delle caratteristiche specifiche proprie dell'età che sta attraversando, appare necessario associare un diritto fondamentale a ciascuno dei bisogni elementari che tali caratteristiche esprimono. Il documento in questione rappresenta, nella semplice linearità con cui questa associazione viene proposta e nel linguaggio diretto utilizzato per esprimerla, la prima occasione in cui a livello giuridico si sancisce con solennità la specificità dei diritti dell'infanzia: il principio secondo cui essere bambino comporta un *surplus* di diritti, piuttosto che una diminuzione, rispetto all'essere adulto.

In cinque semplici punti o principi, la *Dichiarazione sui diritti del fanciullo* di Ginevra si associa icasticamente un diritto a ciascuno dei bisogni fondamentali del bambino. Il fanciullo deve essere messo in condizione di com-

piere il proprio sviluppo materiale e spirituale; deve essere nutrito quando è affamato, curato quando è ammalato, stimolato quando è ritardato, recuperato quando è travolto; il fanciullo deve essere il primo a venire soccorso in casi di bisogno, legati a situazioni di emergenza naturale o bellica; deve essere messo in condizione di potersi guadagnare la vita, lavorando in caso di necessità, e al tempo stesso deve essere protetto da ogni forma di sfruttamento; infine, deve ricevere l'educazione adeguata che gli permetta di mettere le sue qualità al servizio del prossimo<sup>8</sup>. Il passo è compiuto: diritti e infanzia sono concetti che si possono con ragione affiancare. Resta molto da lavorare sul piano dei contenuti e dei principi. In particolare, appare immediatamente evidente come il bambino prefigurato nella carta del 1924 non sia ancora delineato come un soggetto attivo di diritti; questi appaiono ancora rigidamente orientati in relazione agli obblighi della società nei confronti di un soggetto che ancora resta passivo sul piano giuridico, destinatario di diritti specifici che ancora però non lo pongono su un piano di parità né, tanto meno, di reciprocità.

### 3.4 L'età moderna dei diritti dell'infanzia

Il medioevo dei diritti dell'infanzia si interrompe bruscamente allo scoppio del secondo conflitto mondiale; così, l'età moderna dei diritti dell'infanzia si apre all'insegna della ricostruzione, materiale e morale, dell'umanità. Sicuramente il 1948 rappresenta nella prospettiva dei diritti un anno di svolta. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (UDHR) introduce tra gli altri un principio generale inedito che funziona come cornice, da un lato, per l'elaborazione successiva delle carte riguardanti i diritti del bambino, e come supporto, dall'altro, per la specificazione dei contenuti espressi in tali documenti giuridici. La cornice è quella dell'universalismo dei diritti, il supporto è la definizione dei diritti fondamentali.

La UDHR sancisce in maniera netta il principio della non discriminazione sulla base della differenza individuale: i diritti umani ineriscono a tutti e a ciascuno e non risentono delle condizioni soggettive dell'essere umano. Al contrario, ciascun diritto umano fondamentale esprime le caratteristiche che rendono ogni individuo una persona giuridica, indipendentemente dalle qualità fisiche, psicologiche, culturali e socio-economiche del soggetto. I diritti aspettano l'individuo che ne sarà depositario fin da prima della sua nascita e lo incontrano nel momento esatto in cui viene alla luce, accompagnandolo per tutta la sua esistenza. Come tali, i diritti umani possiedono un carattere di atoricità e astrattezza tale da renderli universali sul piano della forma ma non su quello del contenuto: l'universalità in questo secondo aspetto non può che essere storica, fondata sul consenso

<sup>8</sup> Cfr. Società delle Nazioni, *Dichiarazione di Ginevra sui diritti del fanciullo*, 1924, documento consultabile in <[www.savethechildren.org](http://www.savethechildren.org)>.

unanime. Ma non solo: i diritti umani sono indivisibili, indisponibili, inalienabili. Indivisibili significa che basta negare o pregiudicare uno di essi, perché tutti gli altri siano messi a repentaglio. Indisponibili significa che non sono nella disponibilità del soggetto che ne è portatore, il quale non può rinunciarvi o cederli a terzi. Inalienabili significa che i diritti non possono essere tolti: nessun essere umano può venirne privato.

In relazione all'infanzia, la UDHR ne sancisce in maniera esplicita la specificità rispetto all'età adulta, laddove si sottolinea la necessità di considerare il bambino come destinatario di cure e assistenza speciali (art. 25). Inoltre, viene ribadito in forma chiara e netta il rapporto tra infanzia e istruzione. Se il diritto fondamentale all'istruzione è proprio di ogni essere umano, allora l'istruzione deve essere gratuita e obbligatoria almeno al livello primario: l'infanzia dovrà caratterizzarsi sempre più come l'età della scuola (art. 26)<sup>9</sup>.

Tra la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* e la successiva carta dei diritti dell'infanzia trascorrono più di dieci anni: l'età moderna dei diritti del bambino si apre infatti nel 1959, quando, a New York, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite proclama la *Dichiarazione dei Diritti del Bambino*. Si tratta di un documento già piuttosto complesso, caratterizzato da dieci articoli e da un linguaggio ben più esplicito nell'associare al bambino il concetto di diritto. Nel Preambolo sono espressi in maniera diretta i presupposti della *Dichiarazione*: vengono, infatti, accolti i principi della carta ginevrina del 1924, ampliati e integrati con il dettato della UDHR. In questa prospettiva assumono un particolare e inedito rilievo i richiami all'universalità e alla non discriminazione. In un contesto internazionale dove la planetarizzazione esiste già ma non si vede, perché celata sotto la cortina fumogena della guerra fredda e del bipolarismo tra est e ovest, il tema della differenza (biologica, economica, culturale, psicologica) assume una centralità assoluta e viene a delineare quella che sarà la linea di sviluppo dei diritti dell'infanzia nell'ultimo scorcio del Novecento: l'approfondimento della tensione generata dalle sempre più ineludibili coppie di opposti, quali universale/particolare, assoluto/relativo, eguale/differente. Su tali versanti la prospettiva dei diritti riceverà una caratterizzazione sempre più aperta, antidogmatica, problematica, contemporanea.

Nella carta del 1959 compaiono dunque elementi nuovi, frutto di una sensibilità sempre più marcata in relazione ai temi della differenza, dell'originalità e dell'egualitarismo non dogmatico. Da questo spirito prendono corpo idee di diritti fondamentali, quali il diritto a non essere discriminati (art. 1), il diritto al nome e alla nazionalità (art. 3). Intanto, anche l'universalità di quel complesso originario di diritti originari, quali il diritto all'istruzione, di cui si ribadisce obbligatorietà e gratuità (art. 7), il diritto alle cure mediche (art. 4) e il diritto a una protezione speciale (art. 2) viene concretizzata in maniera

<sup>9</sup> Cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, 10 dicembre 1948, documento consultabile in <[www.amnesty.it](http://www.amnesty.it)>.

meno astratta e vuota di contenuti, laddove si specifica che tali diritti sono propri di ciascun bambino e ciascuna bambina senza distinzione di etnia, religione, condizione sociale, appartenenza culturale e familiare (art. 10)<sup>10</sup>.

### 3.5 L'età contemporanea dei diritti dell'infanzia

Nel 1989, a New York, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta la *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia*, documento che a venti anni di distanza mantiene ancora del tutto intatta la sua rilevanza. La storia novecentesca dei diritti dell'infanzia raggiunge la sua ultima fase: si entra nell'età contemporanea, caratterizzata non solo da una elaborazione finalmente matura ed esaustiva dell'idea e della sostanza dei diritti del bambino e della bambina, ma anche e soprattutto dall'affacciarsi di un concetto nuovo che trasforma in maniera decisiva l'approccio al tema giuridico-filosofico e pedagogico dei rapporti adulto/bambino, genitore/figlio, società/infanzia. Con la CRC non solo l'infanzia riceve una protezione piena e completa; in questo documento, fondamentale è il passo successivo definitivamente compiuto: il bambino diventa soggetto attivo di diritti al pari dell'adulto. Nella CRC, il minore emerge come soggetto paritario nel rapporto con l'adulto: la presunzione giuridica caratterizzante il nuovo approccio al tema dei diritti dell'infanzia è che il bambino debba essere ritenuto capace di interagire con l'adulto in nome del 'paradigma relazionale' per il quale diritti e doveri che ciascun soggetto ha come persona si esercitano in relazione ai diritti e doveri degli altri. Sostiene a questo proposito ancora Alfredo Carlo Moro che in questa solenne dichiarazione,

[...] il bambino è riconosciuto come persona umana già in qualche modo compiuta con una sua originalità, con sue aspettative, sue potenzialità, sue peculiari caratteristiche che devono essere sviluppate e rispettate; come un cittadino che deve partecipare attivamente alla vita sociale esercitando i suoi diritti<sup>11</sup>.

Quanto appena detto, risulta evidente fin dai primi articoli. Fissata una definizione giuridica di 'fanciullo', e anche questa è una novità che sgombra il campo da un'ambiguità per troppo tempo irrisolta (art. 1: si intende per fanciullo ogni essere umano avente un'età inferiore ai diciotto anni)<sup>12</sup>, si passa a enunciare un principio generale fondamentale in quanto precede e qualifica i contenuti specifici degli articoli successivi. Tale principio riguarda l'interesse superiore del bambino, da salvaguardare e tenere fermo in

<sup>10</sup> Cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Dichiarazione dei diritti del bambino*, 20 novembre 1959, documento consultabile in <[www.unicef.it](http://www.unicef.it)>.

<sup>11</sup> A.C. Moro, *Il bambino incompiuto*, in L. Fadiga (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*, cit., p. 130.

<sup>12</sup> Cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*, 20 novembre 1989, documento consultabile in <[www.unicef.it](http://www.unicef.it)>.

ogni circostanza nella quale debbano essere prese decisioni in sua vece dagli adulti che ne hanno la tutela o il compito di fornire adeguata protezione. L'art. 3 prevede, infatti, che in tutte le decisioni relative ai bambini, l'interesse superiore del bambino deve essere una considerazione preminente. Il principio non è inedito in assoluto, dal momento che nella *Dichiarazione* del 1959 era già comparso un accenno significativo all'interesse superiore del bambino: l'art. 3 della CRC ne dà una lettura più stringente e lo pone come principio-guida centrale nelle relazioni bambino/adulto.

La nozione di interesse è un punto fondamentale dal punto di vista giuridico e la CRC ne fa un vero e proprio criterio cardine. Bisogna infatti riconoscere che l'accostamento del concetto di diritto a un soggetto peculiare come il bambino non implica di per sé la realizzazione di una adeguata tutela del minore nei confronti del soggetto adulto. Pur concedendo pieno riconoscimento al paradigma relazionale, bisogna anche prestare attenzione a una serie di motivi che rischierebbero di rendere la nozione di diritto soggettivo troppo ristretta, se non addirittura fuorviante. La prima di queste ragioni è che il minore titolare di diritti non è sempre nelle condizioni di poter valutare quando per lui è conveniente azionare il proprio diritto e richiederne l'attuazione: tale capacità valutativa si lega evidentemente all'età anagrafica e al livello di sviluppo del soggetto in questione.

Inoltre, bisogna aggiungere che il contesto in cui i diritti del bambino vengono agiti è certamente peculiare, trattandosi dell'ambito familiare: contesto in cui i diritti soggettivi dei genitori (per esempio, il diritto a presiedere all'educazione del figlio) rischiano costantemente di entrare in conflitto con i diritti soggettivi del bambino (per esempio, il diritto a essere educato); la nozione di interesse funziona nell'ambito di queste dispute non tanto perché armonizzi due diritti contraddittori e alternativi sottoponendoli a una gerarchizzazione, quanto perché individua l'unicità del diritto in questione. Scriveva ancora una volta in maniera illuminante su questo punto il già citato Moro:

Il conflitto in questi casi può nascere non dalla necessità di effettuare una scelta tra quale dei due diritti debba essere privilegiato, ma piuttosto dall'identificazione della modalità più opportuna per realizzare quel diritto che è egualmente riconosciuto in capo ad entrambi i soggetti in contrasto<sup>13</sup>.

Scendendo sul piano dei contenuti, premettiamo che non potrà essere questa la sede appropriata per una lettura particolareggiata della *Convenzione*<sup>14</sup>. Ci limitiamo, piuttosto, a sottolineare pochi punti che nella nostra epoca, a

<sup>13</sup> A.C. Moro, *Diritti del minore e nozione di interesse*, in L. Fadiga (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*, cit., p. 155.

<sup>14</sup> Per un approfondimento su questo punto si rimanda a E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e prospettive educative*, Ets, Pisa 2008 (2ª ed.).

venti anni dalla approvazione della CRC, paiono indicare altrettante questioni aperte, da affrontare e risolvere con urgenza per consentire una realizzazione piena e genuina del dettato della carta nell'ambito di una società che negli ultimi due decenni si è di molto trasformata. Nel tempo della planetarizzazione dell'economia e delle relazioni umani, nel pieno del cambiamento multiculturale delle comunità regionali, in una fase storica in cui l'esperienza soggettiva e comunitaria della realtà si snoda lungo una pluralità di dimensioni sempre più interconnesse tra loro fino a formare uno scenario globale di riferimenti fluidi e mobili, i seguenti temi rappresentano altrettanti nodi da sciogliere in rapporto alla condizione di vita di bambini e bambine nella società contemporanea: art. 7 diritto al nome e alla cittadinanza («il bambino è registrato al momento della nascita e da allora ha diritto a un nome e ad acquisire una cittadinanza; [...] gli Stati vigilano affinché questi diritti siano attuati [...] in particolare nei casi in cui, se ciò non fosse fatto, il bambino verrebbe a trovarsi apolide»); art. 8 diritto all'identità («gli Stati si impegnano a rispettare il diritto del bambino a preservare la propria identità, ivi compresa la nazionalità»); art. 10 diritto al ricongiungimento familiare («ogni domanda presentata da un bambino o dai suoi genitori in vista di entrare in uno Stato o di lasciarlo ai fini di un ricongiungimento familiare sarà considerata con spirito positivo, umanità e diligenza»).

Il diritto all'istruzione merita uno sguardo ravvicinato. Nella CRC è un aspetto fondamentale dell'intero complesso dei diritti dell'infanzia delineato dalla carta. Vi sono due articoli che fissano i termini preliminari della questione. L'art. 28 riguarda gli aspetti formali del diritto all'istruzione, laddove si ribadisce che l'insegnamento primario è obbligatorio e gratuito per tutti; si auspica un insegnamento secondario aperto e accessibile a ogni fanciullo; si raccomanda che l'accesso all'insegnamento superiore sia garantito in funzione delle capacità di ognuno; si esorta affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del bambino; e si invita a favorire la cooperazione internazionale in rapporto alle diverse condizioni di realizzazione del diritto all'istruzione nelle varie aree del mondo. L'art. 29 riguarda invece gli aspetti sostanziali del diritto all'istruzione, laddove si evidenziano in linea di principio le direttrici concentriche che l'istruzione del fanciullo deve seguire, in una progressione che va dalla dimensione locale a quella planetaria, dalla dimensione soggettiva a quella cosmopolita: in particolare, l'istruzione deve sviluppare nel bambino il rispetto dei diritti dell'uomo, il rispetto dei genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali; il rispetto dei valori del paese in cui vive, del paese di cui è originario e delle civiltà diverse dalla sua; deve preparare il bambino ad assumere responsabilità in uno spirito di comprensione, pace, tolleranza, rispetto e amicizia tra tutti i popoli.

Fin dall'indomani dell'approvazione della CRC nel novembre del 1989, il dibattito in merito ai diritti dell'infanzia prosegue, soprattutto in relazione ai temi più spinosi che la *Convenzione* aveva aperto senza che l'As-

semblea riuscisse a trovare niente di meglio che un accordo di minima. In particolare, uno dei punti dove i lavori rischiavano di arenarsi per il mancato consenso da parte di tutti i membri riguardava l'età minima per l'arruolamento dei minori nelle forze armate e, quindi, per il loro coinvolgimento diretto nei conflitti bellici. Nel 1995, a Ginevra, fu ratificato un *Protocollo* aggiuntivo opzionale alla Convenzione, sul coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati in cui si fissa l'età minima a 18 anni<sup>15</sup>. Nella CRC tale soglia era fissata a 15 anni, per le resistenze di alcuni paesi in cui l'arruolamento avveniva prima della maggiore età. È interessante notare come in questo frangente due stati che avevano appena terminato di combattere un conflitto devastante, sia sul piano materiale sia su quello ideologico, USA e Iraq, si trovassero dalla stessa parte della barricata<sup>16</sup>. In quella stessa occasione, l'attenzione dell'Assemblea si posò per la prima volta in maniera seria e meditata su un problema che nel 1995 iniziava ad assumere una portata e una visibilità planetarie: lo sfruttamento sessuale per fini economici del corpo di bambini e bambine. Venne dunque ratificato un ulteriore *Protocollo* aggiuntivo opzionale, riguardante la piaga della vendita dei bambini, della prostituzione e della pornografia infantili, allo scopo di stroncare la tratta e lo sfruttamento dei minori per fini sessuali<sup>17</sup>.

Proprio il problema dello sfruttamento per fini economici dell'infanzia rappresenta nella nostra epoca la realtà più generalizzata della negazione dei diritti dei bambini. Su questo versante si svolge l'azione di contrasto dell'*International Labour Organization*, attiva nella difesa dei diritti del lavoro e nella promozione delle condizioni di vita dei lavoratori nel mondo. Come si è visto, il tema specifico del lavoro minorile è al vertice dell'agenda di *ILO* fin dalla sua nascita, nel 1919. I risultati a oggi probabilmente più significativi in rapporto alla lotta contro lo sfruttamento economico del lavoro infantile sono rappresentati da due Convenzioni dedicate ad altrettanti specifici problemi, l'età minima e le peggiori forme di sfruttamento, elaborate da *ILO* e ratificate successivamente da un numero consistente di paesi.

La *Convenzione* n. 138 sull'età minima fu approvata a Ginevra nel 1973 e da allora è stata ratificata da poco più di 60 paesi, compresa dal 1981 l'Italia<sup>18</sup>. Per la prima volta si riconosce a livello internazionale il diritto di ogni bambino a non essere costretto a lavorare al di sotto di un'età minima in cui

<sup>15</sup> Cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Protocollo opzionale alla Convenzione dei diritti del fanciullo concernente il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati*, 1995, documento consultabile in <[www.unicef.it](http://www.unicef.it)>.

<sup>16</sup> Nel 1995, l'Iraq arruolava volontari a partire dai 15 anni; paesi come Pakistan, India, Colombia, Messico, ma anche Germania e Grecia, a partire dai 16; altri, tra cui Nicaragua, Indonesia, Norvegia e Stati Uniti, a partire dai 17 (fonte: B. Manier, *Lavoro minorile*, EGA, Torino 2001).

<sup>17</sup> Cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Protocollo opzionale alla Convenzione dei diritti del fanciullo sulla vendita dei bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini*, 1995, documento consultabile in <[www.unicef.it](http://www.unicef.it)>.

<sup>18</sup> Cfr. Conferenza Generale dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro, *Convenzione sull'età minima*, 20 giugno 1973, documento consultabile in <[www.ilo.it](http://www.ilo.it)>.

l'attività di tipo economico non solo pregiudicherebbe il suo corretto e giusto sviluppo psicofisico, ma soprattutto lederebbe in maniera irreparabile il diritto primario e universale al benessere e al godimento dell'infanzia. Il dibattito aperto dalla *Convenzione* n. 138 fu faticoso e per certi versi anche aspro. Venne fissata la soglia dei 15 anni, mentre per i lavori cosiddetti 'leggeri' il limite fu abbassato fino ai 13. Fu necessario abbassare l'età minima rispettivamente a 14 e a 12 anni nei paesi poco sviluppati. Rimane significativo il fatto che, a distanza di quasi quattro decenni, ancora nessun paese asiatico abbia deciso di ratificare la Convenzione sull'età minima.

La *Convenzione* n. 182 sulle peggiori forme di lavoro minorile è stata ratificata a Ginevra nel 1999<sup>19</sup>. Si tratta di un documento che istituisce i parametri attraverso i quali analizzare e classificare le diverse attività lavorative che vedono impegnati minori. Tali parametri sono: l'età anagrafica del minore, la durata in ore dell'attività lavorativa quotidiana, la pericolosità delle mansioni per la salute del minore. Sulla base di tali fattori è stata quindi proposta una classificazione delle diverse facce del lavoro minorile. Si parla di *Child Work*, *Child Labour* e *Worst Forms of Child Labour*. Queste ultime comprendono: riduzione in schiavitù e asservimento, arruolamento nelle forze armate o paramilitari, induzione alla prostituzione, impiego in attività illecite o che mettono a rischio la salute, la sicurezza e la moralità del minore.

Per inquadrare il fenomeno del lavoro minorile almeno nei suoi tratti più macroscopici e eclatanti basta scorrere i rapporti dedicati allo studio di questo tema pubblicati con cadenza periodica dall'*International Labour Organization*. Nel *Rapporto* 2006, dedicato all'analisi della situazione dei diritti del lavoro, si stima che il numero di minori compresi nella fascia di età che va dai 7 ai 15 oscillava nel 2004 intorno ai 218 milioni, di cui 126 milioni erano impegnati in attività pericolose<sup>20</sup>. Altrettanto allarmanti sono i dati pubblicati da Unicef nel *Rapporto* annuale sulla condizione dell'infanzia nel mondo del 2005, dedicato allo specifico problema della violazione dei diritti dei bambini<sup>21</sup>. Cifre che superano ogni possibile capacità umana di raffigurazione mentale. Riportiamo solo alcuni tra gli indicatori più macroscopici: circa 1 miliardo di minori soffre di almeno una grave forma di privazione (diritto all'alimentazione, alla salute, all'istruzione, alla partecipazione alla vita sociale), circa 700 milioni soffrono di almeno due gravi forme di privazione; nei paesi meno sviluppati 1 bambino su 6 muore pri-

<sup>19</sup> Cfr. Conferenza Generale dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro, *Convenzione relativa alla proibizione delle peggiori forme di lavoro minorile*, 17 giugno 1999, documento consultabile in <www.ilo.it>.

<sup>20</sup> Cfr. International Labour Office, *The end of child labour: Within reach. Global Report under the Follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work*, Geneva 2006, p. 6, documento consultabile in <www.ilo.org>.

<sup>21</sup> Unicef, *Infanzia a rischio. La condizione dell'infanzia nel mondo 2005*, pp. 17-20, documento consultabile in <www.unicef.it>.

ma di aver compiuto 5 anni; circa 270 milioni di bambini non hanno alcuna assistenza medica; circa 90 milioni soffrono un livello di malnutrizione definito 'grave' (tale cioè da pregiudicare l'esistenza in caso di sopravvivenza); circa 400 milioni non hanno accesso all'acqua potabile; circa 120 milioni non hanno accesso all'istruzione in età scolare; circa 140 milioni non sono mai andati a scuola tra i 7 e i 18 anni.

#### 4. Educare ai diritti

Fin qui abbiamo cercato di percorrere il sentiero storico che ha condotto la nostra civiltà al riconoscimento pieno e solenne dei diritti del bambino e della bambina. Abbiamo visto come, attraverso una serie di tappe, scandite dall'elaborazione di altrettanti documenti giuridici, il fanciullo ottocentesco sia diventato il minore d'età, soggetto attivo degno di rilevanza giuridica e portatore di diritti specifici fondamentali che stanno in un rapporto di reciprocità e parità rispetto ai diritti 'adulti'. Da questo ultimo punto di vista, la *Convenzione* del 1989 esprime in maniera chiara ed evidente le due anime contraddittorie della società nei confronti del bambino: da un lato, questi rimane il soggetto da proteggere per antonomasia, perché debole e vulnerabile; dall'altro, il bambino diviene finalmente soggetto attivo, da considerare capace di responsabilità ed esercizio di propri diritti, al pari dell'adulto. Questo secondo corno del dilemma impone uno sforzo ulteriore: il riconoscimento che si è cittadini dal momento stesso in cui la vita ha inizio. Cittadini si nasce, per dirla in maniera molto diretta; e sebbene sia vero che soltanto crescendo si impara che cosa significhi 'essere cittadini', i diritti non possono essere rimandati a domani, a 'quando sarai grande'. È una frase fatta priva di significato l'adagio che recita in maniera retorica: i bambini sono i cittadini di domani. No. Le cose non stanno affatto così: i bambini sono cittadini di oggi, al pari degli adulti che sono stati bambini ieri. Occorre assimilare definitivamente questo riconoscimento, per stemperare la contraddizione di cui dicevamo più sopra e ammettere l'evidenza di una considerazione ovvia e banale, ma mai del tutto accettata: la società di cui parliamo, quella di cui sentiamo di fare parte, è formata da una molteplicità di soggetti, con caratteristiche e bisogni tali da renderli molto diversi gli uni dagli altri. Tra questi, vi è il soggetto bambino o, per meglio dire, vi sono tanti soggetti bambini. Una società democratica e pluralista, aperta nei confronti della ricchezza umana e culturale, impegnata nella costruzione del proprio futuro, non può dimenticarsi di costruire il presente dei propri membri più giovani. Basterebbe guardare bene come sono costruite le nostre città, come sono pensati gli spazi pubblici per capire quale posto marginale l'infanzia continua a occupare nella nostra società. Basterebbe studiare bene l'immagine di infanzia costruita e rilanciata dai mass media, l'uso strumentale che viene fatto del bambino, per comprendere quale posto

marginale egli continui a occupare nella cultura elaborata nella nostra società<sup>22</sup>.

Il bambino è soggetto attivo di diritti che non è nella posizione di poter partecipare alla costruzione delle condizioni che ne permettano la realizzazione. Un soggetto depositario di diritti che aspettano di poter essere effettivamente goduti: ogni diritto dell'infanzia chiama in causa i doveri degli adulti in funzione della sua concretizzazione. Tra tali doveri, un posto rilevante è occupato da quello di insegnare i diritti a chi ne è portatore inconsapevole. Educare ai diritti, fornire un'alfabetizzazione precoce ai diritti è compito pedagogico e civile ineludibile per la scuola intesa come la principale agenzia sociale impegnata sul versante della socializzazione dei più giovani e dei giovanissimi. Insegnare i diritti dei bambini ai bambini, per dirla con una formula semplicissima, è un dovere degli adulti, e in particolare di quegli adulti che i bambini sono destinati a incontrare nel corso dell'infanzia come propri educatori, maestri, insegnanti. Nelle società democratiche, quelle società che, come sosteneva Piero Bertolini, dimostrano di nutrire uno spiccato interesse per l'idea di cittadinanza intesa come partecipazione, piuttosto che come appartenenza, l'educazione è un elemento indispensabile per la costruzione del progetto sociale,

[...] avendo come scopo principale quello di soddisfare, come affermava Socrate, un'esigenza imprescindibile della democrazia, che [consiste] nel poter disporre di individui capaci di pensare con la propria testa, e quindi di comportarsi autonomamente<sup>23</sup>.

Quando l'educazione ha lo scopo di formare cittadini consapevoli del proprio *status*, liberi di pensare in maniera responsabile e solidale, capaci di comportarsi in modo autonomo, originale e giusto, allora l'educazione è democratica. Perché rimandarla a domani? Perché non impegnarsi fin da prima in progetti di alfabetizzazione ai diritti umani e ai diritti del bambino? Meglio rendere presto familiari le cornici entro le quali i gesti della quotidianità assumono la loro piena rilevanza e il loro significato più alto.

Da questo punto di vista, la metafora delle cornici (*frames*) concentriche appare adatta a esprimere anche in forma visiva un'idea ancora troppo difficile da ammettere come naturale, ma che sta esattamente a fondamento del concetto stesso di educazione alla cittadinanza in età infantile e, più in gene-

<sup>22</sup> Il tema delle città a misura di bambino meriterebbe sicuramente di essere approfondito. Segnaliamo al lettore interessato alcuni studi recentemente illuminanti su questo argomento: cfr. per esempio F. Frabboni e F. Montanari (a cura di), *La città educativa e i bambini*, FrancoAngeli, Milano 2006; F. Tonucci, *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Laterza, Roma-Bari 2005. Per approfondimenti sul tema dei modelli di infanzia rilanciati e strumentalizzati dai mass media, cfr. per esempio M. Callari Galli (a cura di), *La tv dei bambini, i bambini della tv. Etnografia dell'esperienza televisiva infantile*, Bononia University Press, Bologna 2004; R. Metastasio, *Bambini e pubblicità*, Carocci, Roma 2007.

<sup>23</sup> P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 134.

rale, della pedagogia dei diritti. Il centro non può che essere il soggetto, l'Io al quale egoisticamente tutto riconduco e verso il quale tutto sembra muovere; persino il sole sembra girarmi attorno e il cielo sembra azzurro apposta per me. Quello che faccio, penso e dico sorge da questo centro e verso questo centro costantemente mi risospinge. Mi sforzo di allargare l'orizzonte fino a includere qualcuno che non sono io, ma con cui mi accorgo di avere affinità, somiglianze e vicinanza affettiva, oltre che fisica. Costruisco identità e differenze, gioco con il sentimento di appartenenza, scopro che posso tenderlo o accorciarlo come un elastico; imparo che molto di come definisco me stesso in relazione agli altri dipende da chi ogni volta sono gli 'altri', dipende dalla situazione in cui mi trovo: sono capace di stringere o allargare la cornice che mi porta a includere l'altro nel mio orizzonte di prossimità. L'Io è capace insomma di trasformarsi in un noi quando incontra l'altro: il sole sembra girare intorno a me e a chi è con me, gira intorno a noi.

È possibile domandarsi: quanto ampia può diventare la cornice di cui mi servo per includere gli altri nel mio 'noi'? Molto ampia, può diventare: incontro parole e idee che evocano allargamenti di orizzonte, parole e idee come famiglia, Firenze, Toscana, Italia, Europa, Occidente, Umanità e senza accorgermene mi trovo a essere parte di un noi molto grande, che comprende tanti altri, un po' uguali e anche un po' diversi da me, ma sempre comunque più uguali che diversi. Mi chiamo per nome e imparo che a fianco del mio nome posso aggiungere tante identità, mica solo una: chi io sono dipende dalle domande che mi vengono poste e da chi me le chiede, io sono in tanti modi diversi; cambio la cornice che mi racchiude idealmente insieme agli altri. Io stesso è come se fossi sempre un po' uguale e un po' diverso da me stesso.

Allora, dicevamo, quanto ampia può diventare la cornice? Basta alzarsi sulle punte dei piedi per saperlo. Le mie punte dei piedi possono sollevarmi più in alto di ogni muro, di qualsiasi steccato e mi permettono di guardare sempre più in là. Mi accorgo che il sole gira intorno a me come intorno a tutti quanti. Che tutti sono sempre, in ogni caso, un po' uguali e un po' diversi da me, ma indipendentemente da tutto sempre più uguali che diversi. Il noi in cui metto l'Io può arrivare anche a essere un Tutti noi. L'ultima cornice, la più ampia possibile, è quella dell'universalità che coincide con quella della mondialità e che sorregge idee antiche, ma sempre più attuali e urgenti: cosmopolitismo e cittadinanza planetaria. È questa cornice a fissare l'orizzonte che contiene, comprende e arricchisce di significati ogni altra appartenenza, ogni altro particolare, ogni altra differenza e specificità.

Tuttavia, non è facile per un bambino comprendere il concetto di universalità, così come non è facile comprendere quello di giustizia o quello di libertà, quello di identità e quello di differenza. La prospettiva dei diritti può rappresentare la via lungo la quale intraprendere un percorso di avvicinamento a questi concetti (o 'valori', sarebbe meglio dire, se questa parola non si fosse nel tempo caricata di troppi significati in più rispetto a ciò che semplicemente suggerisce). I diritti, a seconda di come sono narrati e maneggia-

ti, possono apparire troppo astratti o molto concreti. I diritti dei bambini, in particolare. Perché hanno, ancor più dei diritti adulti, la caratteristica peculiare di nascere e procedere direttamente dai bisogni. E ciascun bambino, come sosteneva lo storico Lloyd deMause, sfiorando il paradosso, sa meglio di qualsiasi adulto, persino dei propri genitori, ciò di cui ha bisogno<sup>24</sup>.

Parlare dei diritti dei bambini ai bambini, provando a renderli familiari, è in realtà più facile di quanto si possa pensare. Non è questione di filosofia o giurisprudenza, è materia di esperienza, di vita, di tempo quotidiano. Quando si tratta del diritto al gioco o di quello al riposo quanto detto appare fin troppo evidente; prendiamo allora il diritto al nome: ma non è forse il proprio nome la prima parola che ciascun bambino impara a scrivere?

### Bibliografia

- Balduzzi L., *Dalla Convenzione sui diritti dei bambini e delle bambine alla legge 28 agosto 1997, n. 285*, in M. Manini, V. Gherardi e L. Balduzzi, *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma 2005.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Bobbio A., *I diritti sottili del bambino: implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma 2007.
- Callari Galli M. (a cura di), *La tv dei bambini, i bambini della tv. Etnografia dell'esperienza televisiva infantile*, Bononia University Press, Bologna 2004.
- Corsaro W., *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna 2003
- Cunningham H., *Storia dell'infanzia*, il Mulino, Bologna 1997.
- deMause L. (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1983.
- Fadiga L. (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Frabboni F., *I bambini della domenica*, Valore Scuola, Roma 2006.
- Frabboni F. e Montanari F. (a cura di), *La città educativa e i bambini*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2008 (7<sup>a</sup> ed.).
- Gramigna A. e Righetti M., *Diritti umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale*, Ets, Pisa 2005.
- Hangst H. e Zeiher H. (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- International Labour Office, *The end of child labour: Within reach. Global Report under the Follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work*, Geneva 2006, [www.ilo.org](http://www.ilo.org).
- Izzo D., *Stato e statuto della pedagogia sociale*, in V. Sarracino e M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Ets, Pisa 2001.

<sup>24</sup> L. deMause (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1983, p. 70.

- King M., *I diritti dei bambini in un mondo incerto*, Donzelli, Roma 2004.
- Macinai E., *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e prospettive educative*, Ets, Pisa 2008 (2<sup>a</sup> ed.).
- Manier B., *Lavoro minorile*, EGA, Torino 2001.
- Marino M., *Per una pedagogia dei diritti umani*, Anicia, Roma 2003.
- Metastasio R., *Bambini e pubblicità*, Carocci, Roma 2007.
- Moro A.C., *Diritti del minore e nozione di interesse*, in L. Fadiga (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Moro A.C., *Il bambino incompiuto*, in L. Fadiga (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Moro A.C., *Una cultura per l'infanzia*, in L. Fadiga (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Silva C., *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Carocci, Roma 2008.
- Tonucci F., *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Trisciuzzi L., *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano 2001 (2<sup>a</sup> ed.).
- Unicef, *Infanzia a rischio. La condizione dell'infanzia nel mondo 2005*, <[www.unicef.it](http://www.unicef.it)>.



## Bambini con disabilità. Diritti, bisogni speciali, inclusione

Questi bambini nascono due volte.  
Devono imparare a muoversi in un mondo  
che la prima nascita ha reso più difficile.  
La seconda dipende da voi,  
da quello che saprete dare.

Pontiggia G., *Nati due volte*, Mondadori, Milano 2000

### I. Cultura dell'infanzia e cultura della disabilità

Il Novecento si è configurato come il secolo nel quale le condizioni e i problemi dell'infanzia sono stati indagati quant'altri mai. In modo particolare l'attenzione è stata posta al benessere del bambino, alla tutela dei suoi diritti e ai processi che influenzano e/o possono disturbare una sua crescita armoniosa. La *Dichiarazione dei diritti del bambino* proclamata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1959 e più tardi, nel 1989, la *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'infanzia* sono da considerarsi i più importanti strumenti per la tutela dei diritti dell'infanzia. Insieme costituiscono l'espressione più elevata del diritto e l'appello più accorato ai doveri degli adulti verso il mondo infantile<sup>1</sup>.

Tuttavia, accanto a tali acquisizioni di diritti, nell'immaginario collettivo della società contemporanea l'identità sociale dell'infanzia risulta spesso contraddittoria. C'è innanzi tutto una profonda cesura tra centralità e riconoscimento dell'infanzia da un lato e marginalità e maltrattamento dall'altra, tra valorizzazione e mancata inclusione o violenza. Benché deMause abbia individuato un processo evolutivo che vede un graduale e progressivo passaggio, nelle relazioni familiari, da forme di crudeltà tipiche del passato a una

<sup>1</sup> Per un approfondimento della storia e dell'immaginario sull'infanzia in prospettiva pedagogica cfr. E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994; L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Liguori, Napoli 1990; L. Trisciuzzi, *La scoperta dell'infanzia*, Le Monnier, Firenze 1977; L. Trisciuzzi e F. Cambi, *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Editori Riuniti, Roma 1989; per una focalizzazione sui diritti dell'infanzia cfr. E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Ets, Pisa 2006.

nuova empatia verso il bambino, tuttavia le contraddizioni di cui sopra mostrano come la conquista di un 'sentimento' dell'infanzia, indicata da Ariès come una svolta epocale dell'età moderna, sia in realtà oggi nello scenario contemporaneo parziale e incompiuta<sup>2</sup>. Accanto a una 'scoperta' dell'infanzia<sup>3</sup>, a un sempre più ritardato e consapevole desiderio di genitorialità, coesistono fenomeni di abuso, maltrattamento fisico e psicologico, incuria dei minori da parte della famiglia, mancanza di servizi e di pari opportunità per l'infanzia con particolari difficoltà, accanto a malcelate strumentalizzazioni dell'infanzia da parte del tessuto sociale, veicolate soprattutto dai media che offrono immagini stereotipate, distorte, adultizzate del bambino<sup>4</sup>.

In un tale contesto il bambino disabile si configura come soggetto particolarmente debole, per il suo doppio *status* di *infanzia* e di *disabilità*. Anche nel settore della disabilità il Novecento ha dato luogo a una svolta epocale. La riflessione pedagogica degli ultimi anni sta volgendo un'attenzione particolare alla diversità, alle condizioni di disagio e alle situazioni di handicap, *status* dinamici che sono venuti a configurarsi come nuove dimensioni dell'educazione e tra gli oggetti privilegiati della ricerca pedagogica attuale<sup>5</sup>.

Porre al centro dell'azione educativa ciò che attiene allo specifico educativo dell'handicap, educare e integrare il bambino con disabilità, curare la sua crescita nel rispetto delle sue potenzialità significa dare compimento all'espressione di un alto valore democratico, quello dell'inclusione sociale di tutte le persone, e significa ancor più raccogliere a pieno titolo la sfida della complessità. Nel contesto italiano il valore dell'inclusione scolastica prima e sociale poi del bambino con disabilità ha preso il via nel *Documento della Commissione Falcucci* nel 1975:

La preliminare considerazione che la Commissione ha ritenuto di fare è che le possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Cfr. L. deMause, *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1983 (ed. orig. 1974); P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 2006 (ed. orig. 1960).

<sup>3</sup> Cfr. L. Trisciuzzi e F. Cambi, *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, cit.

<sup>4</sup> F. Cambi e S. Ulivieri, *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

<sup>5</sup> A. Curatola, *Disabilità e scuola*, Anicia, Roma 2003; L. Trisciuzzi, *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Roma-Bari 2003.

<sup>6</sup> Cfr. il *Documento della Commissione Falcucci*, 1975.

Il *Documento Falcucci* è ancora fortemente attuale. Esso ha aperto la strada al *modello italiano* di inclusione della disabilità nella nostra scuola, un modello che sottolinea l'importanza di contesti di apprendimento comuni tra tutti i bambini, compresi quelli con bisogni speciali, importanza scaturita dalla presa d'atto dell'«alto valore democratico che l'integrazione scolastica degli alunni handicappati riveste [...] richiede certamente un nuovo modo di vivere della scuola»<sup>7</sup>. Un tale modello inclusivo ha richiesto un ripensamento di tutto il sistema scolastico e sociale, dal punto di vista semantico, istituzionale e categoriale. Il bambino con disabilità nella scuola ha portato a una nuova riflessione sull'accoglienza della scuola stessa e sulla sua adeguatezza a essere servizio culturale e sociale, servizio in cui i bisogni specifici vengono collocati in una prospettiva integrata ai bisogni specifici di tutti<sup>8</sup>.

Tuttavia il cambiamento delle condizioni delle persone con disabilità e una loro sempre più aperta partecipazione sociale sono stati una conquista tardiva: la disabilità ha visto diacronicamente una parabola ascendente dall'esclusione e dalla marginalità del passato fino alla ribalta del dibattito pedagogico, sociale, sanitario attuale. Il motivo di un tale 'ritardo' è la naturale conseguenza dei mutamenti dell'immaginario sulla disabilità. Tali mutamenti hanno prodotto elaborazioni concettuali che, con sbalzi e stratificazioni, hanno prodotto storicamente acquisizioni di lunga o lunghissima durata<sup>9</sup>. Anche il lessico per designare il disabile ha seguito le tappe della conoscenza delle disabilità, con il conio o l'utilizzo di lessemi impropri, inefficaci, parziali, rispetto alle conoscenze odierne<sup>10</sup>.

Prima dell'età moderna è totalmente assente una riflessione pedagogica per i bambini con disabilità, che nella migliore delle ipotesi venivano tolti dalle strade e raccolti in istituzioni animate da obiettivi di tipo filantropico e non ancora educativo. Prima che si possa aprire la strada a un reale approccio pedagogico con il disabile, bisognerà attendere che gli studi sul funzionamento dell'organismo umano si ancorino a scientificità (anche se non mancano le esperienze pionieristiche di educazione di bambini con handicap, soprattutto nell'ambito delle disabilità sensoriali).

Il Novecento è infatti il secolo in cui gli studi sul genoma umano ci lasciano sempre più risalire a una corretta eziologia delle varie tipologie di disturbo o di disabilità. Il Novecento, già definito a pieno titolo «il secolo della scuola»<sup>11</sup>, può venire definito nondimeno *il secolo dell'handicap*. È in-

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> C. Fratini, *Pedagogia speciale. Problemi e metodi*, in F. Cambi, P. Orefice e D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

<sup>9</sup> T. Zappaterra, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano 2003.

<sup>10</sup> Anche lo stesso termine *handicap* costituisce un'acquisizione recente. In passato venivano utilizzati termini quali *stultus*, *deminutus*, *imbecillus*, con i significati rispettivamente di 'sciocco', 'pazzo', 'debole'. Cfr. L. Trisciuzzi, *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari, 2002 (2ª ed.); L. Trisciuzzi, *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, Ets, Pisa, 2005.

<sup>11</sup> B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

fatti il secolo dell'approccio scientifico alla disabilità, della teorizzazione dell'handicap a livello internazionale, della messa a punto di quadri gnoseologici di conoscenze relative alle difficoltà e agli interventi pedagogici e didattici per le diverse tipologie di handicap, interventi atti a favorire le potenzialità di espressione umana e della personalità di ciascun bambino disabile. L'handicap non viene più considerato un attributo intrinseco del soggetto, ma assume una valenza sociale, in quanto scaturisce dall'impatto con la società in forma di barriere culturali, cognitive o architettoniche che generano marginalità<sup>12</sup>.

Quello attuale è inoltre il periodo che vede lo studio della disabilità non solo attraverso il filtro della dimensione scientifica e di quella storico-culturale, ma anche della dimensione etico-valoriale<sup>13</sup>. La persona con disabilità ha infatti visti riconosciuti la sua dignità di persona e tutti i suoi diritti, con l'importante approdo segnato nel nostro paese dalla *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, 104/1992 e a livello internazionale dalla più recente *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*<sup>14</sup>.

## 2. La disabilità oggi. Uno status dinamico

L'inclusione sociale delle persone con disabilità ha costituito un punto di arrivo ineludibile di movimenti di opinione, di impegni sociali e umanitari conseguiti alla maturazione di una 'cultura della disabilità' quale espressione delle forze congiunte del diritto, della scienza e della sensibilità umana. Negli ultimi decenni infatti il settore dell'handicap è approdato a svolte significative in ambito culturale, legislativo, formativo e sociale.

Sul piano normativo le persone con disabilità hanno assistito alla promozione e alla tutela dei loro diritti, processo che è culminato nella recente sottoscrizione, anche da parte del nostro paese, della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 e firmata dall'Italia il 30 marzo 2007).

Sul piano sanitario, sociale e formativo si è assistito a una teorizzazione dell'handicap a opera dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che, animata dal tentativo di fornire uniformità terminologica e lessicale agli operatori sociali, sanitari e della formazione di tutto il mondo, negli anni Ottanta del secolo scorso ha distinto i concetti di *menomazione*, *disabilità* e *handicap*<sup>15</sup>, ponendo l'accento sulla valenza sociale di quest'ultimo e che,

<sup>12</sup> C. Fratini, *Handicap e marginalità sociale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

<sup>13</sup> A. Curatola, *Disabilità e scuola*, cit.

<sup>14</sup> La *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* è stata approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 e firmata dall'Italia il 30 marzo 2007.

<sup>15</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICIDH – International Classification of Impairment, Di-*

con il più recente documento ICF, ha aperto a una prospettiva molto più ampia, di ordine biopsicosociale<sup>16</sup>.

La *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* dell'OMS infatti lascia in secondo piano le concettualizzazioni di *handicap* e *disabilità*, per puntare il dito su parole chiave quali 'partecipazione' sociale e 'funzionamento' di individui con situazioni di salute particolari. Viene ribadito che i soggetti che presentano menomazioni, deficit o condizioni di salute particolari possono versare in condizione di disabilità se i fattori ambientali e/o le circostanze in cui vive l'individuo non vengono adeguatamente seguiti, monitorati e resi accoglienti nei confronti del bisogno educativo speciale. Tali enunciazioni mostrano come la disabilità non venga a coincidere con il soggetto che ne è portatore, ma con la possibilità di partecipazione e di integrazione del soggetto stesso nell'ambiente di riferimento. L'accento viene quindi ulteriormente posto sulla valenza sociale della disabilità e sul contributo che l'ambiente fornisce all'espressione delle potenzialità di ciascuno e alla messa in opera dell'integrazione.

La finalità del documento è quella di proporre un quadro all'interno del quale descrivere la salute e gli ambiti a essa connessi, con un'attenzione particolare all'educazione e al lavoro. Pur muovendo dai quadri nosografici, l'ICF non presenta semplicemente le conseguenze delle patologie, gli aspetti secondari a esse connessi, ma una più ampia rassegna delle componenti della salute. Viene operato in verità un rovesciamento di prospettiva, dalla disamina della patologia alla disamina delle condizioni della salute. Mentre in passato veniva ipotizzata una relazione lineare tra lo stato di malattia e le condizioni di menomazione, disabilità e handicap, il nuovo documento dell'OMS presuppone che una relazione causale tra questi elementi non sia sempre sostenibile, bensì che gli *special needs* siano l'espressione di una interazione complessa che include variabili di tipo contestuale e ambientale<sup>17</sup>. Anche la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* del 2008 sostiene che la causa dell'emarginazione di chi è disabile non è la disabilità in quanto tale, ma «lo sguardo che possiamo a livello individuale e collettivo, sulla disabilità. A interpersi tra il disabile e la vita non c'è l'handicap, ma lo sguardo su di esso»<sup>18</sup>.

In ambito più prettamente educativo ciò ha comportato un ampliamento della prospettiva di indagine all'individuazione di strategie e itinerari in grado di far fronte anche ai bisogni educativi speciali dell'età adolescenziale e adulta, in quanto l'educazione del soggetto disabile deve necessaria-

*sability and Handicap*, consultabile al sito dell'OMS (World Health Organisation) <<http://www.who.int/classifications/icd/icd10updates/en/index.html>>.

<sup>16</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.

<sup>17</sup> S. Soresi (a cura di), *Psicologia delle disabilità*, il Mulino, Bologna 2007.

<sup>18</sup> M. Schianchi, *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 14.

mente volgersi all'attivazione di strategie, metodi e risorse speciali al fine di favorire uno sviluppo orientato alla messa a punto di un progetto di vita incentrato sulla partecipazione sociale. Di contro l'OMS ha sentito la necessità di porre una focalizzazione particolare alle problematiche dell'infanzia e dell'età evolutiva, che sono per l'età del soggetto notoriamente diverse dal quelle dell'adulto. Perciò ha redatto più recentemente una versione dell'ICF per rappresentare il funzionamento della disabilità e della salute nell'infanzia e nell'adolescenza<sup>19</sup>.

È merito del Novecento aver portato a maturazione la sfida rappresentata dall'educazione di studenti con disabilità e con bisogni educativi speciali con politiche di formazione che nel nostro paese si sono estrinsecate in un modello inclusivo di integrazione in contesti comuni quale via formativa esclusiva (prima con l'abolizione delle cosiddette classi differenziali in virtù della Legge 517/1977 e del *Documento Falcucci* del 1975, poi con l'espressione di questo diritto sancito al più alto grado nell'articolo 12 della Legge 104/1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* la quale esprime il diritto all'integrazione scolastica di tali alunni nelle classi comuni delle scuole di ogni grado, così come nell'asilo nido e nelle istituzioni universitarie).

Anche la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* – che nel suo Preambolo identifica la disabilità come il risultato dell'interazione tra le persone con menomazione e le barriere comportamentali e ambientali che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società sulla base di uguaglianza con altri – riconosce l'alto valore di contesti formativi comuni, chiamando gli stati parti alla realizzazione per le persone con disabilità del diritto a un'istruzione primaria e secondaria integrata, di qualità e libera, sulla base di eguaglianza con gli altri, all'interno delle comunità in cui i soggetti vivono (art. 24, comma 2). La Convenzione testimonia il confronto costante e il dialogo tra le istituzioni e il mondo della società civile in ordine al riconoscimento e all'affermazione dei diritti delle persone che vivono in condizioni di disabilità. La cura di tali soggetti e la messa in atto di azioni politiche ed educative in grado di far fronte ai bisogni educativi speciali assumono il valore di impegni ineludibili di una società civile.

### **3. I diritti dei bambini con disabilità. Dalle Carte degli anni Settanta alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità**

Si è già detto che la *Convenzione ONU* rispetto alla concettualizzazione relativa alla disabilità assume la prospettiva dell'Organizzazione Mondiale

<sup>19</sup> Si tratta della versione ICF – CY (Children and Youth). Cfr. OMS, *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007; il documento è altresì consultabile al sito della WHO <<http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/>>.

della Sanità. Nel Preambolo della Convenzione infatti la disabilità viene definita come il risultato dell'interazione tra le persone con menomazione e le barriere comportamentali e ambientali che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società in un orizzonte egualitario dei soggetti con bisogni speciali rispetto agli altri. Viene quindi assunta la stessa prospettiva inclusiva dell'ICF in quanto si riconosce l'alto valore di contesti comuni di apprendimento e di vita sociale.

Tale orizzonte inclusivo ed egualitario ha trovato piena espressione nella Convenzione entrata in vigore nel 2008, ma la considerazione dell'ONU per la disabilità è presente fin dagli anni Settanta del secolo scorso, quando vengono redatte:

- la *Dichiarazione dei diritti delle persone con ritardo mentale* proclamata dall'ONU il 20 dicembre del 1971;
- la *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili* proclamata dall'ONU il 9 dicembre del 1975.

L'ONU aveva rilevato che le persone con disabilità versavano in situazioni molto diverse nelle varie regioni del mondo, in conseguenza delle condizioni economiche, giuridiche, sociali e culturali dei vari paesi. Pertanto le Dichiarazioni vennero redatte con la finalità di esprimere per le persone disabili i medesimi diritti di tutti gli altri esseri umani<sup>20</sup>. In particolar modo rispettivamente alle persone con ritardo mentale, il diritto a una pari dignità umana non era a quel tempo un'acquisizione universale. Il punto 1 della *Dichiarazione dei diritti delle persone con ritardo mentale* recita: «Le persone con ritardo mentale hanno, nella massima misura possibile, gli stessi diritti di tutti gli altri esseri umani»<sup>21</sup>.

Si sottolineava in modo particolare il diritto delle persone disabili a essere messe in condizione di sviluppare le proprie abilità e il proprio potenziale, come si legge nel punto 2 della già citata Dichiarazione:

Le persone con ritardo mentale hanno diritto ad appropriate cure mediche e terapie fisiche, nonché all'educazione, alla formazione, alla riabilitazione e alla consulenza tali da essere messi in condizione di sviluppare le proprie abilità ed il massimo potenziale<sup>22</sup>.

Veniva riconosciuto inoltre già da allora che il diritto a trattamenti *differenziati* dovesse intendersi esclusivamente riguardo a quanto richiesto dal-

<sup>20</sup> Cfr. M.R. Saulle, *L'azione delle Nazioni Unite e delle altre organizzazioni internazionali a carattere universale in favore dei disabili*, in L. De Anna (a cura di), *Il diritto allo studio*, LED Edizioni, Roma 1992, pp. 77-78.

<sup>21</sup> Cfr. la *Dichiarazione dei diritti delle persone con ritardo mentale* proclamata dall'ONU il 20 dicembre del 1971, punto 1.

<sup>22</sup> Ivi, punto 2.

la condizione di disabilità o dai miglioramenti che ne potessero derivare, e che qualora le condizioni richiedessero permanenze in istituzioni di cura, l'ambiente e le condizioni di vita della persona disabile dovessero essere il più possibile analoghe a quelle di una persona di pari età, come si legge all'art. 9 della *Dichiarazione sui diritti delle persone disabili* del 1975:

Le persone disabili hanno diritto di vivere con la propria famiglia o con i genitori adottivi e di partecipare a tutte le attività sociali, culturali e ricreative. Nessun disabile deve essere costretto, per quanto riguarda il suo luogo di residenza, a trattamenti differenziati se non per quanto richiesto dalla sua condizione o dai miglioramenti che ne possono comunque derivare. Se è indispensabile che una persona disabile risieda in un istituto specializzato, le condizioni di ambiente e di vita in questa struttura devono essere il più possibile simili a quelle della vita normale di una persona della sua età<sup>23</sup>.

Con ciò si intendeva evidentemente che le condizioni di ciascuna età della vita, dall'infanzia all'età adulta, dovessero ricevere l'attenzione precisa di cui ciascuna età necessita.

Tali dichiarazioni, pur rappresentando sul piano dei valori un'espressione molto elevata della dignità della persona con disabilità, hanno avuto tuttavia un valore puramente programmatico e, se fossero state applicate dagli stati, avrebbero condotto a un miglioramento della vita dei disabili e alla possibilità di comparare la loro situazione nelle varie aree mondiali, rendendole più omogenee. Il loro carattere non vincolante, le crisi economiche e le guerre che si sono succedute nelle varie parti del pianeta, hanno fatto sì che solo pochi stati assumessero come prioritaria nell'ambito delle loro politiche la situazione dei disabili.

Sono tuttavia una testimonianza dell'impegno dell'ONU a richiamare gli Stati a una politica di integrazione e di riconoscimento dei diritti. Accanto all'opera giuridica e politica l'ONU ha affiancato anche quella di sensibilizzazione delle coscienze per far maturare e diffondere una corretta cultura della disabilità. In particolare questa impronta sensibilizzatrice è stata avviata e attuata negli anni Ottanta mediante:

- la proclamazione dell'*Anno Internazionale delle persone disabili*, il 1981;
- la proclamazione del *Decennio delle persone disabili*, dal 1983 al 1992.

Tutto ciò si inscriveva nel *Programma mondiale di azione concernente i disabili* lanciato in quegli anni dall'ONU e teso a dare concreta attuazione al principio della piena partecipazione e dell'uguaglianza. In tale programma

<sup>23</sup> Cfr. la *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili* proclamata dall'ONU il 9 dicembre del 1975, art. 9.

si insiste sulla prevenzione, sulla riabilitazione, sulla parità di opportunità per tutti i tipi di disabilità, su basi non soltanto giuridiche, ma concrete in ogni settore della vita sociale. Si forniscono indicazioni operative agli stati per realizzare i principi assunti a fondamento. Una preoccupazione ricorrente dell'ONU è rappresentata dalla maggiore attenzione alle condizioni dei disabili nei paesi in via di sviluppo, così come è ricorrente il monito ai paesi ricchi di finalizzare una parte dei loro aiuti e investimenti al miglioramento delle condizioni di vita dei disabili nei paesi poveri<sup>24</sup>.

L'azione dell'ONU era indirizzata alla creazione di norme di standard internazionale dirette ad attribuire ai disabili in qualsiasi parte del mondo una parte di diritti soggettivi da esercitare all'interno dei vari paesi. Ciò ha portato all'emanazione delle *Regole standard per la disabilità* nel 1993. Facendo seguito alle raccomandazioni del Programma di azione mondiale relativo alle persone con disabilità, l'Assemblea generale dell'ONU ha adottato il 20/12/1993 (risoluzione 48/96) le *Regole standard per l'uguaglianza di opportunità delle persone con disabilità*, più comunemente e brevemente citate come *Regole standard*. Esse divennero uno standard internazionale e sottolineavano che la condizione di disabilità è una questione di *diritti umani*, che la violazione di questi diritti avviene in tutti i paesi del mondo, che queste violazioni si basano su pregiudizi antichi che persistono nei sistemi amministrativi e giuridici di molti paesi.

Le *Regole standard* hanno introdotto un principio fondamentale, applicabile a qualsiasi processo di conseguimento di eguaglianza di trattamento: la *pari opportunità*. Come sottolinea il Consiglio Nazionale sulla Disabilità<sup>25</sup>, nelle *Regole standard* vengono sviluppati concetti validi per qualsiasi persona in qualsiasi società:

- *l'accesso*: tutti devono avere accesso alle «differenti società e i diversi ambienti, così come i servizi, le attività, l'informazione e la documentazione»;
- *l'uguaglianza dei diritti*: «i bisogni di ognuno e di tutti gli individui sono di eguale importanza», pertanto «tutte le risorse vanno impegnate in modo tale da assicurare che ogni individuo abbia le stesse opportunità per partecipare»;
- quello del trattamento *non discriminatorio all'interno delle proprie comunità*, un elemento sui cui, come si è visto, già si era soffermata la *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili*: «Le persone con disabilità hanno il diritto di rimanere all'interno delle loro comunità» e di «riceve-

<sup>24</sup> Cfr. M.R. Saulle, *L'azione delle Nazioni Unite e delle altre organizzazioni internazionali a carattere universale in favore dei disabili*, cit., p. 78.

<sup>25</sup> DPI (Disabled Peoples International) – Italia, *Testo edito in occasione del seminario europeo "I diritti umani delle persone con disabilità"* organizzato da DPI-Italia, Caserta, 1996. Cfr. il sito web di DPI-Italia: <<http://www.dpitalia.org/index.php/nav=Legislazione.09>>.

re il sostegno di cui hanno il bisogno all'interno delle ordinarie strutture per l'educazione, la salute, l'impegno e i servizi sociali»;

- la *parificazione di diritti e doveri*: «Quando le persone con disabilità acquisiscono uguali diritti, dovrebbero anche avere uguali doveri».

Precedentemente all'emanazione delle *Regole standard*, le Nazioni Unite approvano la *Convenzione ONU sui diritti del fanciullo* (approvata il 20 dicembre del 1989 e in vigore dall'anno successivo). Qui vengono espressi i diritti fondamentali per l'infanzia: il diritto all'uguaglianza e alla non discriminazione (art. 2), il diritto alla salute (art. 4), il diritto alla vita (art. 6), il diritto a un nome (art. 7), a una identità e a una nazionalità (art. 8), il diritto a esprimere la propria opinione nelle questioni che lo riguardano (art. 12), il diritto all'educazione (art. 28), il diritto al gioco (art. 31), il diritto di non essere trascurato o maltrattato (art. 34). Tra gli altri vi è un articolo espressamente dedicato al bambino con disabilità, l'articolo 23, che esprime il diritto del bambino fisicamente o mentalmente svantaggiato a condurre una vita piena, in condizioni dignitose, ad avere accesso all'educazione, alle cure sanitarie, alle attività ricreative, alla preparazione al lavoro. Al comma 4 si auspica che i bambini con disabilità «possano beneficiare di questi servizi in maniera atta a concretizzare la più completa integrazione sociale e il loro sviluppo personale, anche nell'ambito culturale e spirituale»<sup>26</sup>. Vengono quindi ribaditi elementi già presenti nelle Dichiarazioni sulla disabilità degli anni Settanta: la pari dignità umana, l'accesso alle possibilità di formazione e di integrazione sociale, anche a quelle del tempo libero, la partecipazione alla vita della comunità in cui i soggetti vivono.

I documenti successivi dell'ONU riguardo all'infanzia disabile si pongono certamente in continuità con l'articolo 23, ma aprono a una prospettiva di inclusione maggiore, che l'articolo 23 ancora non contemplava e su cui saranno improntate invece le *Regole standard* che escono qualche anno più tardi, nel 1993. L'articolo 23 della *Convenzione ONU sui diritti del fanciullo* era infatti centrato prevalentemente su interventi speciali, mentre le *Regole standard* tengono conto non solo dei bisogni speciali, ma delle barriere sociali e culturali frapposte dalla società.

La *Regola 1* si occupa infatti dell'opera di sensibilizzazione in tema di disabilità, importante fondamento su cui possano poggiare delle politiche efficaci per l'inclusione sociale di tali soggetti. Essa inoltre dovrebbe entrare a far parte dell'educazione di tutti i fanciulli e non lasciare fuori il contributo che i disabili stessi, fin dall'infanzia possono dare, nell'autodeterminare i loro percorsi inclusivi. Viene riconosciuto pertanto alla persona disabile, anche da bambino, lo *status* di soggetto attivo, in grado di autodeterminar-

<sup>26</sup> Cfr. *Convenzione ONU sui diritti del fanciullo*, art. 23, comma 4.

si e partecipare attivamente al proprio progetto di vita, regolando le proprie azioni inclusive nella società:

Gli Stati dovrebbero prendere le misure necessarie per suscitare una presa di coscienza accresciuta nei riguardi dei problemi dei disabili, dei loro diritti, dei loro bisogni, del loro potenziale e del loro contributo alla società. [...] La sensibilizzazione dovrebbe essere un elemento importante dell'educazione dei fanciulli disabili e dei programmi di riabilitazione. [...] La sensibilizzazione dovrebbe far parte dell'educazione di tutti i fanciulli e figurare tra gli elementi della formazione degli insegnanti e della formazione di tutti i professionisti della sanità<sup>27</sup>.

La *Regola 5* insiste sul tema dell'accessibilità, come tema focale per la partecipazione nell'uguaglianza:

Gli Stati dovrebbero riconoscere l'importanza generale dell'accessibilità per la parità di opportunità in tutte le sfere della vita sociale. Nell'interesse dei disabili di ogni categoria, gli Stati dovrebbero stabilire programmi d'azione che mirino a rendere accessibile l'ambiente fisico e prendere le misure del caso per assicurare l'accesso all'informazione e alla comunicazione. [...] L'accessibilità dovrebbe essere prevista nel progetto e nella costruzione dell'ambiente fisico fin dagli studi preliminari<sup>28</sup>.

La più recente *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* del 2008 rafforza ulteriormente i *principi di inclusione* e di *mainstreaming* degli interventi e delle politiche dedicate ai bambini con disabilità. Esprime il diritto del bambino con disabilità a essere accolto e non discriminato, il diritto alla vita e alla salute, il diritto a una diagnosi precoce e a un altrettanto tempestivo accompagnamento insieme alla sua famiglia nei percorsi abilitativi e riabilitativi che permettano di superare le limitazioni che la disabilità comporta<sup>29</sup>.

Rispetto all'articolo 23 della *Convenzione sui diritti del fanciullo*, che perseguiva *diritti speciali* sulla base della *differenza*, nella *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* la condizione del bambino con disabilità in relazione ai diritti è trasversale. Ogni articolo della Convenzione 2008 ha una focalizzazione particolare per l'infanzia. Vengono infatti richiamati molti principi della Convenzione sui diritti del fanciullo che qui vengono riconosciuti espressamente al bambino con disabilità.

Fin dai Principi generali della Convenzione viene posta un'attenzione particolare al bambino con disabilità. Infatti all'articolo 3, tra i Principi generali, il punto h esprime: «il rispetto dello sviluppo delle capacità dei

<sup>27</sup> Cfr. le *Regole standard per la disabilità*, 1993, *Regola 1*, commi 8 e 9.

<sup>28</sup> Ivi, *Regola 5*.

<sup>29</sup> P. Baratella e E. Littamé, *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento 2009, p. 206.

minori con disabilità e il rispetto del diritto dei minori con disabilità a preservare la propria identità»<sup>30</sup>. Viene quindi riconosciuta in sostanza la dignità del bambino con disabilità in quanto tale, nel rispetto della sua specificità e dei suoi personali tempi e modalità di sviluppo.

L'articolo 7 *Minori con disabilità* è quello espressamente dedicato all'infanzia con disabilità, benché la gran parte degli articoli che compongono la Convenzione, come si è detto, presentano una focalizzazione particolare per le condizioni dell'infanzia, mostrando come il bambino non esuli da nessuna delle tematiche che il documento affronta. Esso sottolinea l'uguaglianza dei bambini disabili con gli altri, ribadisce che in tutte le azioni che lo concernono, il benessere del bambino con disabilità deve essere la considerazione preminente e che il bambino disabile deve essere non solo coinvolto nelle azioni che lo concernono, ma su di esse deve dare un previo e personale parere. L'espressione di questi diritti è ripresa dalla *Convenzione ONU sui diritti del fanciullo* e qui rapportata al bambino con disabilità:

1. Gli Stati Parti adottano ogni misura necessaria a garantire il pieno godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte dei minori con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri minori; 2. in tutte le azioni concernenti i minori con disabilità, il superiore interesse del minore costituisce la considerazione preminente; 3. Gli Stati Parti garantiscono ai minori con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri minori, il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni su tutte le questioni che li riguardano e le loro opinioni sono debitamente prese in considerazione, tenendo conto della loro età e grado di maturità, assicurando che sia fornita adeguata assistenza in relazione alla disabilità e all'età, allo scopo di realizzare tale diritto<sup>31</sup>.

L'articolo 18 *Libertà di movimento e di cittadinanza* esprime il diritto dei bambini con disabilità ad avere fin dalla nascita un nome, una cittadinanza, una famiglia. Anche nei casi in cui vi sia stata una gravidanza consapevole, l'accettazione della disabilità del figlio da parte dei genitori avviene tramite processi estremamente difficoltosi, al punto che la comunicazione della diagnosi rientra nei momenti critici di quello che viene definito il 'ciclo di vita della famiglia con un figlio disabile'<sup>32</sup>:

2. I minori con disabilità devono essere registrati immediatamente dopo la nascita e hanno diritto sin dalla nascita a un nome, al diritto di acquisire una cittadinanza, e, per quanto possibile, al diritto di conoscere i propri genitori e di essere da questi allevati<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Cfr. la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, 2008, art. 3, punto h.

<sup>31</sup> Ivi, art. 7, commi 1, 2, 3.

<sup>32</sup> Per un approfondimento del 'ciclo di vita' della famiglia con un figlio disabile cfr. M. Zanolini, M. Manetti e M.C. Usai (a cura di), *La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni*, Erickson, Trento 2002; L. Trisciuzzi, T. Zappaterra e L. Bichi, *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze University Press, Firenze 2006.

<sup>33</sup> Cfr. la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, 2008, art. 18, comma 2.

L'articolo 23 *Rispetto del domicilio e della famiglia* tutela i bambini con disabilità dal pericolo di violenza, occultamento, abbandono, pericoli esistenti a causa della debolezza che caratterizza tali soggetti per il loro doppio *status* di infanzia da un lato e di disabilità dall'altro. Purtoppo è noto alle cronache che molti di questi bambini, proprio a causa della loro disabilità, divengono oggetto di abbandono o di infanticidio:

2. Gli Stati Parti devono garantire i diritti e le responsabilità delle persone con disabilità in materia di tutela, di curatela, di custodia e di adozione di minori o di simili istituti, ove tali istituti siano previsti dalla legislazione nazionale; in ogni caso l'interesse superiore del minore resta la considerazione preminente. Gli Stati Parti forniscono un aiuto appropriato alle persone con disabilità nell'esercizio delle loro responsabilità di genitori; 3. Gli Stati Parti devono garantire che i minori con disabilità abbiano pari diritti per quanto riguarda la vita in famiglia. Ai fini della realizzazione di tali diritti e per prevenire l'occultamento, l'abbandono, la mancanza di cure e la segregazione di minori con disabilità, gli stati parti si impegnano a fornire informazioni, servizi e sostegni tempestivi e completi ai minori con disabilità e alle loro famiglie<sup>34</sup>.

L'articolo 24 *Educazione* esprime il diritto della persona con disabilità, e del bambino in particolare, di ricevere un'educazione di qualità, libera, in contesti di apprendimento comuni e nelle comunità in cui il soggetto vive. Viene riconosciuto altresì il diritto a interventi di tipo personalizzato, in conseguenza del bisogno educativo speciale, ma viene data prioritaria importanza alla garanzia di un sistema di istruzione inclusivo e a un apprendimento che si snodi per tutto l'arco della vita. Per il bambino disabile poter usufruire di interventi educativi per tutto l'arco delle vita è fondamentale, in modo particolare per quelle disabilità che presentano eterocronia nello sviluppo delle funzioni cognitive<sup>35</sup>. La frequenza della scuola anche oltre l'obbligo formativo o comunque la frequenza di ambienti formativi è inoltre importante per il bambino e il giovane con disabilità, in quanto permette il consolidamento delle funzioni adattive raggiunte<sup>36</sup>.

1. Gli Stati Parti riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istru-

<sup>34</sup> Ivi, art. 23, commi 2, 3.

<sup>35</sup> Cfr. L. Trisciuzzi, *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, Ets, Pisa 2005; D. Di Giacomo e D. Passafiume, *Ritardo mentale, Sindrome di Down e autonomia cognitivo-comportamentale*, FrancoAngeli, Milano 2004; S. Bargagna e F. Massei (a cura di), *Un progetto integrato per la Sindrome di Down. Aspetti clinici, riabilitativi e psicosociali*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (PI) 2003.

<sup>36</sup> Cfr. A. Contardi, *Libertà possibile. Educazione all'autonomia dei ragazzi con ritardo mentale*, Carocci, Roma 2003; M. Gelati e M.T. Calignano (a cura di), *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (PI) 2003.

zione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita. [...] 2. Nell'attuazione di tale diritto, gli Stati Parti devono assicurare che: (a) le persone con disabilità non siano escluse dal sistema di istruzione generale in ragione della disabilità e che i minori con disabilità non siano esclusi in ragione della disabilità da una istruzione primaria gratuita libera ed obbligatoria o dall'istruzione secondaria; (b) le persone con disabilità possano accedere su base di uguaglianza con gli altri, all'interno delle comunità in cui vivono, ad un'istruzione primaria, di qualità e libera ed all'istruzione secondaria; (c) venga fornito un accomodamento ragionevole in funzione dei bisogni di ciascuno; (d) le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario, all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione; (e) siano fornite efficaci misure di sostegno personalizzato in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena integrazione<sup>37</sup>.

L'articolo 25 *Salute* riconosce il diritto delle persone con disabilità a godere della migliore salute e a non venire discriminati sulla base della loro condizione di disabilità. Inoltre si sottolinea l'importanza della precocità della diagnosi, soprattutto nei casi di bambini e anziani. La precocità della diagnosi infatti per il bambino con disabilità e in tutte le tipologie di disabilità è importantissima ai fini delle possibilità di recupero:

Gli Stati Parti riconoscono che le persone con disabilità hanno il diritto di godere del migliore stato di salute possibile, senza discriminazioni fondate sulla disabilità [...] (b) fornire alle persone con disabilità i servizi sanitari di cui hanno necessità proprio in ragione delle loro disabilità, compresi i servizi di diagnosi precoce e di intervento d'urgenza, e i servizi destinati a ridurre al minimo ed a prevenire ulteriori disabilità, segnatamente tra i minori e gli anziani<sup>38</sup>.

L'elemento della precocità degli interventi viene ripreso all'articolo 26 *Abilitazione e riabilitazione*. Qui si afferma il diritto della persona con disabilità a una piena partecipazione sociale attuata attraverso l'erogazione di servizi e programmi di abilitazione e riabilitazione. È interessante notare come sia stata posta una distinzione tra i termini *abilitazione* e *riabilitazione* e come il primo debba intendersi indubbiamente riferito all'infanzia, cioè a quei casi in cui il funzionamento dell'individuo è fin dalla nascita compromesso dalla disabilità:

1. Gli Stati Parti adottano misure efficaci e adeguate, in particolare facendo ricorso a forme di mutuo sostegno, al fine di permettere alle persone con disabilità di ottenere e conservare la massima autonomia, le piene facoltà fisiche, mentali, sociali e professionali, ed il pieno inserimento e partecipa-

<sup>37</sup> Cfr. la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, 2008, art. 24, commi 1, 2.

<sup>38</sup> Ivi, art. 25.

zione in tutti gli ambiti della vita. A questo scopo, gli Stati Parti organizzano, rafforzano e sviluppano servizi e programmi complessivi per l'abilitazione e la riabilitazione, in particolare nei settori della sanità, dell'occupazione, dell'istruzione e dei servizi sociali, in modo che questi servizi e programmi: (a) abbiano inizio nelle fasi più precoci possibili e siano basati su una valutazione multidisciplinare dei bisogni e delle abilità di ciascuno<sup>39</sup>.

Scrivono a questo proposito Brazelton e Greenspan:

L'essere riusciti a lavorare con le differenze individuali ci ha portati a rivedere completamente la nostra idea di come la natura e l'accudimento (la cultura) si combinino. Non si tratta di una gara tra caratteristiche innate ed educazione, nella quale si possa dire che l'intelligenza, le competenze sociali o il carattere siano influenzati in tal certa misura dalla natura e in tal altra dall'accudimento. Ora, piuttosto, siamo arrivati a capire che la natura si esprime parzialmente nel modo peculiare del bambino di immagazzinare sensazioni, comprenderle e organizzare e programmare l'azione. L'accudimento, le interazioni che forniamo ai nostri figli, rappresentano poi, rispetto alla natura, ciò che la chiave è per la serratura. Le giuste esperienze possono aprire la serratura della natura e aiutare i bambini a esprimere il loro potenziale<sup>40</sup>.

L'articolo 30 *Partecipazione alla vita culturale e ricreativa, agli svaghi e allo sport*, al comma 5 esprime il diritto delle persone con disabilità a partecipare alle attività ricreative ugualmente a tutti gli altri. Il punto (d) ribadisce questo diritto espressamente per l'infanzia, indicando che i bambini disabili devono poter partecipare alle attività ludico-ricreative-sportive previste dal sistema scolastico. Ecco allora che le scuole devono inserire nel piano dell'offerta formativa attività di questo tipo, garantendo, a partire dalla progettualità formativa, la partecipazione alle stesse anche da parte dei bambini con disabilità:

5. Al fine di consentire alle persone con disabilità di partecipare su base di uguaglianza con gli altri alle attività ricreative, agli svaghi e allo sport, gli Stati Parti adottano misure adeguate a: (a) incoraggiare e promuovere la partecipazione più estesa possibile delle persone con disabilità alle attività sportive ordinarie a tutti i livelli; (d) garantire che i minori con disabilità possano partecipare, su base di uguaglianza con gli altri minori, alle attività ludiche, ricreative, agli svaghi ed allo sport, incluse le attività previste dal sistema scolastico; (e) garantire che le persone con disabilità abbiano accesso ai servizi forniti da coloro che sono impegnati nell'organizzazione di attività ricreative, turistiche, di tempo libero e sportive<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> Ivi, art. 26.

<sup>40</sup> T.B. Brazelton e S.I. Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, Raffaello Cortina, Milano 2001 (ed. orig. 2000), p. 85.

<sup>41</sup> Cfr. la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, 2008, art. 30, comma 5.

Vorrei concludere questa disamina con l'articolo 8 *Accrescimento della consapevolezza*. Con tale sintagma le Nazioni Unite intendono riferirsi all'opera definita nei documenti precedenti «azione di sensibilizzazione». In continuità con i documenti precedenti, ci si riferisce qui all'opera di costruzione di una cultura, di un immaginario, di una concezione della disabilità che sia scevra dei pregiudizi del passato, bensì ancorata a una conoscenza scientifica della disabilità e che riconosca il valore e la dignità umana delle persone disabili. Il comma 2 punto (b) sottolinea che per far giungere a maturazione una tale cultura della disabilità è importante che il rispetto delle persone con disabilità venga veicolato a tutti i livelli del sistema educativo e fin dall'infanzia:

1. Gli Stati Parti si impegnano ad adottare misure immediate, efficaci ed adeguate allo scopo di: (a) sensibilizzare la società nel suo insieme, anche a livello familiare, sulla situazione delle persone con disabilità e accrescere il rispetto per i diritti e la dignità delle persone con disabilità; (b) combattere gli stereotipi, i pregiudizi e le pratiche dannose concernenti le persone con disabilità, compresi quelli fondati sul sesso e l'età, in tutti gli ambiti; (c) promuovere la consapevolezza delle capacità e i contributi delle persone con disabilità. 2 [...] (b) promuovono a tutti i livelli del sistema educativo, includendo specialmente tutti i minori, sin dalla più tenera età, un atteggiamento di rispetto per i diritti delle persone con disabilità<sup>42</sup>.

In conclusione possiamo rilevare che sul piano dell'espressione culturale e giuridica relativa all'infanzia con disabilità, grazie alla tutela dei diritti, a livello internazionale assistiamo attualmente all'evoluzione di tre direttrici:

- la promozione dell'*inclusione delle persone con disabilità* in tutti i contesti sociali;
- il *ruolo attivo* svolto dai disabili, *fin dall'infanzia*, nelle proprie scelte, nell'espressione delle loro potenzialità, nella formulazione del proprio progetto di vita.
- la promozione di una *cultura della disabilità* scevra dai pregiudizi e dagli stereotipi del passato, grazie anche al contributo e alla testimonianza dei protagonisti stessi.

## **Bibliografia**

- Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 2006 (ed. orig. 1960).
- Baratella P. e Littamé E., *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, Trento 2009.

<sup>42</sup> Ivi, art. 8, commi 1, 2 (b).

- Bargagna S. e Massei F. (a cura di), *Un progetto integrato per la Sindrome di Down. Aspetti clinici, riabilitativi e psicosociali*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (PI) 2003.
- Becchi E., *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- Brazelton T.B. e Greenspan S.I., *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, Raffaello Cortina, Milano 2001 (ed. orig. 2000).
- Cambi F. e Ulivieri S., *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento 2001.
- Cesa Bianchi M. e Sala G. (a cura di), *Le disabilità tra scienza e volontariato*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Contardi A., *Libertà possibile. Educazione all'autonomia dei ragazzi con ritardo mentale*, Carocci, Roma 2003.
- Curatola A., *Disabilità e scuola*, Anicia, Roma 2003.
- De Anna L. (a cura di), *Il diritto alla studio*, LED Edizioni, Roma 1992.
- deMause L., *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1983 (ed. orig. 1974).
- Di Giacomo D. e Passafiume D., *Ritardo mentale, Sindrome di Down e autonomia cognitivo-comportamentale*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Franchini R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Erickson, Trento 2007.
- Fratini C., *Pedagogia speciale. Problemi e metodi*, in Cambi F., Orefice P. e Ragazzini D. (a cura di), *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Fratini C., *Handicap e marginalità sociale*, in Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Gelati M. e Calignano M.T. (a cura di), *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (PI) 2003.
- Hollenweger J. e Haskell S. (a cura di), *Quality Indicators in Special Needs Education. An International Perspective*, Edition SZH/SPC, Luzern 2002.
- Macinai E., *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Ets, Pisa 2006.
- Miller A., *Il bambino inascoltato*, Bollati Boringhieri, Torino 1989.
- Miller A., *L'infanzia rimossa*, Garzanti, Milano 1990.
- Murdaca A.M., *Complessità della persona e disabilità*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (PI) 2008.
- Nussbaum M.C., *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, il Mulino, Bologna 2007.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.
- Pontiggia G., *Nati due volte*, Mondadori, Milano 2000.
- Saulle M.R., *L'azione delle Nazioni Unite e delle altre organizzazioni internazionali a carattere universale in favore dei disabili*, in De Anna L. (a cura di), *Il diritto allo studio*, LED Edizioni, Roma 1992.
- Schianchi M., *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Feltrinelli, Milano 2009.

- Soresi S. (a cura di), *Psicologia delle disabilità*, il Mulino, Bologna 2007.
- Trisciuzzi L., *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Liguori, Napoli 1990.
- Trisciuzzi L., *La scoperta dell'infanzia*, Le Monnier, Firenze 1977.
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari, 2002 (2ª ed.).
- Trisciuzzi L., *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Trisciuzzi L., *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, Ets, Pisa 2005.
- Trisciuzzi L. e Cambi F., *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Editori Riuniti, Roma 1989.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. e Bichi L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze University Press, Firenze 2006.
- Vertecchi B. (a cura di), *Il secolo della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Zanobini M., Manetti M. e Usai M.C. (a cura di), *La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni*, Erickson, Trento 2002.
- Zappaterra T., *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano 2003.
- Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica speciale per alunni con disabilità*, Ets, Pisa 2010.

## Adulti e bambini nella rete

### I. Introduzione

Nella gran parte dei paesi industrializzati, Internet non è più una risorsa esclusiva destinata a una nicchia di utenti privilegiati. La rete è ormai entrata a far parte della vita quotidiana di molti di noi, diventando una tecnologia ampiamente disponibile sul mercato di massa, per quanto permangono ancora forti ineguaglianze sociali in termini di accesso. L'aumento, poi, della diffusione di Internet in contesti quali la famiglia e la scuola ha avuto come conseguenza, da qualche anno a questa parte, l'emergere di una particolare fascia di utenti, costituita da bambini e adolescenti per i quali l'ambiente domestico e la scuola costituiscono i luoghi privilegiati per accedere a Internet. Benché non si disponga ancora di dati esaustivi<sup>1</sup> circa l'accesso e l'uso di Internet da parte dei più piccoli, le ultime indagini dell'Euripes-Telefono Azzurro<sup>2</sup> segnalano per il nostro paese un deciso aumento del consumo dei media digitali da parte dei più piccoli: il 73,4% dei bambini intervistati dichiara di possedere un computer, il 56,3% dispone anche del collegamento a Internet, il 60,6% ha, in casa, una console portatile/videogioco, il 58,6% possiede un telefono cellulare, il 56,2% ha un lettore di musica Mp3. Inoltre, il 47,5% dei bambini dichiara di aver imparato a navigare tra i 9 e gli 11 anni, mentre il 38,5% ha mosso i primi passi nella rete ancora più precocemente, tra i 6 e gli 8 anni. Dalla ricerca Euripes-Telefono

<sup>1</sup> I dati e le ricerche empiriche disponibili sul rapporto tra Internet e minori riguardano prevalentemente gli adolescenti. Inoltre, anche quando si parli strettamente di bambini, i dati si riferiscono spesso alle risposte fornite dai genitori, i quali ovviamente esprimono il proprio punto di vista che non necessariamente coincide con quello dei bambini.

<sup>2</sup> Euripes-Telefono Azzurro, 9° *Rapporto Nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Roma 2008. Quest'indagine è stata effettuata attraverso la somministrazione di un questionario rivolto a bambini compresi nella fascia d'età 7-11 e l'analisi di 2812 questionari.

Azzurro apprendiamo anche quali sono le principali attività che impegnano i più piccoli in rete: la ricerca di informazioni (58,7%), il gioco (56,5%), la possibilità di scaricare musica (49,2%), la ricerca di materiale per lo studio (45,5%), la visione di filmati su YouTube (44,6%), la comunicazione attraverso chat (33,1%), la partecipazione a giochi di ruolo (24,1%), la lettura di blog (22,2%), la partecipazione a forum di interesse personale (18,9%) e l'acquisto di prodotti online (11,1%).

Questa indagine fotografa quindi uno scenario in cui Internet e i media digitali stanno diventando una risorsa sempre più familiare anche per utenti molto giovani.

Parallelamente si moltiplicano i dibattiti, in sede accademica e politica, sul ruolo che le agenzie educative, dalla scuola alla famiglia, dovrebbero svolgere nei riguardi delle nuove generazioni e del loro rapporto con Internet e i media elettronici. Qui le posizioni tendono spesso a contrapporsi così come è accaduto in passato con altri media dalla televisione al computer: da un lato, le nuove tecnologie vengono percepite come negative in se stesse e l'accento cade allora sui rischi a cui esse espongono i più giovani, dall'altro vengono viste come intrinsecamente positive e l'enfasi si sposta allora sui ritardi dei sistemi educativi nel cogliere il cambiamento e nell'adeguarsi alle nuove istanze poste dall'era digitale. Al di là di queste due opposte visioni, sulle quali ci soffermeremo nella prima parte di questo lavoro, suggeriamo di guardare alla rete considerandone tanto i rischi quanto le potenzialità allo scopo di individuare uno spazio d'intervento per la mediazione educativa, che si presenta tanto ricco di sfide, quanto indispensabile per un uso consapevole, critico e creativo della rete.

## **2. Bambini e media elettronici tra nuovi miti e antiche paure**

Da sempre, quando si parla di media e minori, vuoi in sede accademica che politica, i bambini e gli adolescenti sono considerati in modo ambivalente: vengono visti, da un lato, come vulnerabili e potenzialmente a rischio, dall'altro come i pionieri dei nuovi linguaggi mediali. Ciò è accaduto a metà del secolo scorso, quando fece la sua comparsa il televisore, e accade oggi davanti alla penetrante diffusione di Internet e dei nuovi media.

Un lavoro che ben esemplifica la prima prospettiva, riflettendo i timori che serpeggiano nel mondo degli adulti nei riguardi dei media e dei loro effetti sul mondo dei bambini, è il classico volume di Postman, *La scomparsa dell'infanzia*<sup>3</sup>. Benché le tesi di Postman siano ben note e questo suo lavoro si riferisca alla televisione più che a Internet, vale la pena qui ricordare, seppur succintamente, le argomentazioni dello studioso americano, le cui posizioni verso i media elettronici di generazione successiva non si

<sup>3</sup> N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 1991.

discosteranno sostanzialmente da quelle ivi sostenute. Rimangono queste delle pagine fondamentali per la comprensione di una delle modalità di interpretare il rapporto tra bambini e media, e dunque per mettere in luce i presupposti che a nostro avviso fondano un punto di vista sostanzialmente avverso nei confronti dei media in generale.

Ne *La scomparsa dell'infanzia* Postman raccoglie e presenta una serie di prove per dimostrare la tesi secondo cui l'infanzia – o quanto meno la distinzione tra bambini e adulti – sta scomparendo: la fine dei tradizionali giochi per bambini, la crescente omologazione dei linguaggi, delle forme di divertimento, dello stile di abbigliamento e delle abitudini alimentari di adulti e bambini, sarebbero tutti indizi evidenti di questo processo di 'adulterizzazione' dei bambini o della fine dell'infanzia. Nonostante ciò, Postman sa bene che l'infanzia non è un fenomeno senza tempo. Basandosi sul lavoro dello storico francese Ariès, lo studioso americano ricostruisce l'invenzione e l'evoluzione dell'infanzia dal Medioevo in poi e la interpreta in stretta connessione con l'evoluzione stessa dei media: la stampa avrebbe creato l'infanzia e i media elettronici la starebbero distruggendo. In che senso? La stampa, secondo Postman, è una tecnologia che ha richiesto l'alfabetizzazione e quindi l'invenzione della scuola, creando al tempo stesso il concetto moderno di infanzia e di adulto. Nella sua analisi, la stampa ha avuto effetti positivi, in particolare per la sua capacità di mettere al riparo coloro che non hanno ancora appreso l'alfabeto dai 'segreti' degli adulti. La televisione, al contrario, è un 'medium completamente aperto', che rende l'informazione incontrollabile. I misteri oscuri della vita adulta, in particolare quelli sessuali, non sono più un segreto per i bambini. In ogni caso, nella visione di Postman l'interesse si appunta non tanto sui contenuti che differenziano questi due media, stampa e televisione, quanto sulle loro implicazioni per il sistema cognitivo. Sulla scia di McLuhan, Postman sostiene che la stampa è essenzialmente simbolica e lineare, e quindi favorisce l'astrazione e il pensiero logico, mentre la televisione, in quanto mezzo visuale, non richiede né favorisce particolari capacità cognitive di carattere logico e interpretativo. È uno strumento fondamentalmente irrazionale.

L'invenzione di questi media ha così avuto implicazioni forti e immediate per la relazione tra adulti e bambini. Attraverso la stampa e la scuola, gli adulti hanno conseguito un inedito controllo sull'universo simbolico dei più piccoli; nell'età della televisione, questo potere non può più essere esercitato. Il discorso non cambia con l'avvento dei nuovi media, che in questa prospettiva vengono visti come dotati di un singolare potere di sfruttare i lati più vulnerabili dei bambini, minacciare la loro individualità e distruggere la loro innocenza. Sempre Postman in *Technopoli*<sup>4</sup>, ad esempio, condanna i computer accusandoli di disumanizzare e distruggere le forme naturali della cultura

<sup>4</sup> N. Postman, *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.

e della comunicazione: come la televisione, i computer minaccerebbero la razionalità, la moralità e la coesione sociale, generando caos e confusione.

Le posizioni di Postman trovano, più o meno consapevolmente, ampia eco, oggi, nelle posizioni o visioni di coloro che interpretano in termini negativi l'impatto dei nuovi media sulla vita dei più piccoli. I videogiochi, per esempio, sarebbero responsabili di veicolare comportamenti violenti, o comunque modelli di comportamento negativi e socialmente poco desiderabili, che i bambini sarebbero indotti a riprodurre per imitazione. I computer, Internet e i nuovi sistemi di *social networking*<sup>5</sup> produrrebbero fenomeni di desocializzazione, distruggendo le normali relazioni umane e lo star insieme in famiglia. Le nuove generazioni preferirebbero la distanza e l'anonimato consentiti dalla comunicazione virtuale alla realtà dell'interazione faccia a faccia. Le tecnologie digitali sono anche accusate di essere nocive per il corpo, producendo effetti negativi sulla motricità e le abilità manuali. L'esposizione a contenuti del tutto inadeguati diventa ancor più incontrollabile, considerando che Internet abbonda di contenuti pornografici e la possibilità di operare dei filtri è estremamente ridotta. Da questo punto di vista, Internet porta alle estreme conseguenze quel processo di 'svelamento' del mondo degli adulti avviato dalla televisione.

Dall'altra parte, nascono nuove mitologie, sostenute da una visione decisamente ottimistica delle nuove tecnologie e del loro potenziale in campo educativo. I fautori di questa posizione avanzano due principali pretese. In primo luogo, sostengono che stia nascendo una generazione dotata di nuove capacità cognitive legate all'uso intensivo delle tecnologie. In secondo luogo, ritengono che questa trasformazione radicale degli stili cognitivi e delle pratiche sociali delle nuove generazioni stia producendo un sostanziale scollamento tra i giovani e le istituzioni educative; queste ultime dovrebbero allora riconfigurarsi radicalmente per rispondere ai nuovi stili cognitivi e soddisfare le esigenze emergenti.

Analizziamo più attentamente il significato e il fondamento di queste tesi a partire dalla prima, quella secondo cui siamo davanti a una nuova generazione dotata di caratteri peculiari e distintivi rispetto alle generazioni precedenti. Le formule utilizzate per riferirsi a essa si sono ormai moltiplicate e presentano un riferimento alle tecnologie digitali come nuovo comune denominatore: Prensky<sup>6</sup> parla di «nativi digitali», ossia di *native speakers* dei linguaggi digitali del computer, dei videogiochi e di Internet, Tapscott<sup>7</sup> utilizza l'espressione «Net Generation» e così via. Tali appellativi sarebbero giustificati dalla familiarità che le nuove generazioni mostrano di possede-

<sup>5</sup> I sistemi di *social networking* si basano sull'utilizzo di tecnologie web come, ad esempio, blog, podcast, feeds, social bookmarking, in grado di tenere insieme gruppi di persone che condividono interessi comuni.

<sup>6</sup> M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, «On the Horizon», 9, 5, 2001, 1-6.

<sup>7</sup> D. Tapscott, *Growing up digital: the rise of the Net generation*, McGraw-Hill, New York 1998.

re rispetto all'uso delle nuove tecnologie. I nativi digitali vengono infatti descritti come soggetti costantemente immersi nelle tecnologie, in quanto sono circondati da e utilizzano continuamente computer, videogiochi, lettori MP3, videocamere, telefoni cellulari e tutti gli strumenti tipici dell'era digitale. L'immersione tecnologica provocherebbe una trasformazione delle pratiche cognitive e degli stili di apprendimento. Prensky<sup>8</sup>, ad esempio, evidenzia dieci tratti generali che distinguerebbero i nativi digitali dalle generazioni che li hanno preceduti: velocità contratta vs velocità tradizionale, elaborazione parallela vs lineare, accesso random all'informazione vs lineare, attitudine grafica vs testuale, connessione vs isolamento, attività vs passività, orientamento al gioco vs al lavoro, al risultato immediato vs all'attesa, alla fantasia vs alla realtà, amicizia vs diffidenza verso la tecnologia. Si sottolinea altresì che i nativi digitali apprendono in modo diverso: gli studenti digitali sarebbero 'esperienziali', attivi, abili nel *multitasking* e dipendenti dalle tecnologie della comunicazione per l'accesso all'informazione e l'interazione con gli altri<sup>9</sup>.

Saremmo davanti a una epocale metamorfosi antropologica che ha prodotto e sta producendo una vera e propria cesura tra le nuove generazioni e quelle precedenti. Howe e Strauss<sup>10</sup> definiscono i nati nell'era digitale «millennials», Veen e Vrakking<sup>11</sup> parlano di una nuova specie, l'«homo zappiens», mentre Prensky<sup>12</sup> contrappone i nativi digitali agli «immigrati digitali» (*digital immigrants*), ossia gli adulti, che non sono nati nel mondo digitale, ma ne hanno adottato le pratiche<sup>13</sup>. Secondo questo autore, questo segmento della popolazione, che include la gran parte degli insegnanti e degli adulti in generale, possiede una scarsa *fluency* tecnologica o comunque è molto meno abile tecnologicamente rispetto ai nativi digitali. Costoro utilizzano i media elettronici in modo ancora gutenberghiano e analogico: ad esempio, stampano le email oppure hanno bisogno di stampare un documento per rileggerlo/rivederlo e così via.

Il *gap* esistente tra le abilità tecnologiche degli insegnanti e le aspettative e gli interessi degli studenti sta generando, secondo questi autori, aliena-

<sup>8</sup> M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently?*, «On the Horizon», 9, 6, 2001, 4.

<sup>9</sup> Si veda, ad esempio, D. Oblinger e J. Oblinger, *Is it age or IT: first steps towards understanding the net generation*, in Id. (a cura di), *Educating the Net generation*, EDUCAUSE, Boulder, CO 2005, parr. 2.1-2.20.

<sup>10</sup> N. Howe e W. Straus, *Millennials rising: the next great generation*, Vintage, New York 2000.

<sup>11</sup> W. Veen e B. Vrakking, *Homo Zappiens. Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London 2006.

<sup>12</sup> M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants, part II. Do they really think differently?*, cit., pp.1-6.

<sup>13</sup> Prensky colloca lo spartiacque intorno alla metà degli anni '80 in coincidenza con la diffusione su larga scala nei paesi industrializzati del personal computer e dei sistemi operativi a interfaccia grafica. Altri autori lo spostano invece a metà degli anni '90, quando la rivoluzione digitale ha coinvolto non solo il mondo del lavoro, ma anche le famiglie; si veda ad esempio P. Ferri, *La scuola digitale*, Mondadori, Milano 2008.

zione e disaffezione nelle nuove generazioni. Gli studenti di oggi vengono descritti come delusi, insoddisfatti e non coinvolti<sup>14</sup>. Le istituzioni educative ai vari livelli stanno diventando rapidamente obsolete e irrilevanti, e diventa quindi sempre più urgente trasformare i contenuti e i metodi dell'insegnamento.

Senza voler minimamente sottovalutare l'ipotesi che 'qualcosa stia cambiando' nel modo di conoscere e apprendere da parte delle nuove generazioni<sup>15</sup>, ci pare però opportuno sottolineare l'importanza di adottare atteggiamenti più cauti verso certe espressioni di euforia tecnologica.

In primo luogo, come sottolinea Buckingham<sup>16</sup>, sia il pessimismo che l'ottimismo tecnologico sottintendono implicitamente una concezione essenzialistica dell'infanzia e della tecnologia e interpretano il rapporto tra questi due mondi in chiave deterministica: in queste prospettive, infatti, la tecnologia viene vista come intrinsecamente dotata di poteri negativi o di virtù provvidenziali; nel primo caso l'infanzia diventa entità da tutelare dal potere incontrollabile dei media, come nel caso delle tesi di Postman, nel secondo l'infanzia sviluppa virtù particolari, originali e positive grazie all'uso immersivo dei media. A ben vedere, queste forme di determinismo tecnologico non consentono di cogliere il bisogno di mediazione pedagogica nel rapporto con i media, riducendo le possibilità di un intervento educativo orientato a una loro comprensione critica. Che esista invece una domanda di mediazione da parte dei più giovani lo dimostrano anche alcune ricerche empiriche: ad esempio, da uno studio di Livingstone e Bober<sup>17</sup> emerge come spesso il livello di supervisione parentale percepito dai bambini è inferiore a quello percepito dai genitori stessi; in altri termini, i genitori ritengono di essere molto più presenti nella gestione dei consumi mediali dei loro figli di quanto pensino i loro stessi figli.

In secondo luogo, venendo più specificamente alle tesi sui nativi digitali, stanno emergendo una serie di ricerche che mettono in discussio-

<sup>14</sup> D. Oblinger, *Boomers, Gen-Xers and Millennials: understanding the new students*, «EDUCASE Review», 38, 4, july/august, 2003, 37-47; M. Prensky, *Engage me or enrage me*, «EDUCASE Review», 40, 5, september/october, 2005, 61-64.

<sup>15</sup> Che si tratti di un tema rilevante lo dimostra il fatto che l'OCSE e il CERI hanno avviato per il biennio 2007-2008 il programma di ricerca denominato 'New Millennium Learners', il cui principale obiettivo è quello di studiare gli stili cognitivi e di apprendimento che caratterizzano gli studenti del nuovo millennio. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al sito: <<http://www.oecd.org>>.

<sup>16</sup> David Buckingham si è occupato in più lavori del rapporto tra media e infanzia; si ricordano in particolare i seguenti volumi: D. Buckingham D., *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*, Polity, Cambridge, UK 2000; Buckingham D. e Willet R. (a cura di), *Digital generation. Children, Young People, and New Media*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey 2006.

<sup>17</sup> S. Livingstone e M. Bober, *Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspectives of Children and Parents*, in D. Buckingham D. e R. Willet (a cura di), *Digital generation. Children, Young People, and New Media*, cit., pp. 93-114.

ne le assunzioni di fondo su cui tali tesi si basano. Più specificamente, Bennett *et al.*<sup>18</sup>, che hanno recentemente condotto un'ampia rassegna sul dibattito relativo ai nativi digitali, sostengono che esse si basano su assunzioni di principio con deboli basi empiriche e teoriche, e sintetizzano i risultati di una serie di ricerche che qui brevemente richiamiamo. Intanto, la ricerca indica che molti studenti hanno familiarità con le tecnologie e le utilizzano sia per attività di ricerca di informazioni che di comunicazione, ma risulta anche che esiste una parte significativa di studenti che non dispone né delle tecnologie né delle abilità tecniche necessarie per trarne benefici. È noto come il problema del *digital divide*<sup>19</sup> riguardi ancora ampie fette della popolazione, di conseguenza non si può parlare di un'intera generazione che vive immersa nelle tecnologie, ma solo di una parte di essa: il *gap* intra-generazionale potrebbe essere pari a quello che intercorre tra le diverse generazioni. Non considerare questo aspetto rischia di condurre a trascurare l'impatto potenziale dei fattori socio-economici e culturali sull'accesso e l'uso delle tecnologie e a non considerare, quindi, il ruolo che le istituzioni educative potrebbero svolgere in funzione perequativa.

In secondo luogo, ritenere che sia sufficiente fare un uso intensivo delle tecnologie più alla moda per conseguire un buon livello di *fluency* tecnologica o anche competenza digitale<sup>20</sup> significa assumere implicitamente una visione riduttiva di questi concetti. Un 'nativo digitale', infatti, è solitamente capace di impiegare in modo tecnicamente corretto un motore di ricerca e di acquisire documenti da una molteplicità di siti e in una varietà di formati, ma non sempre riesce a comprendere il senso dell'attività di ricerca in termini di pertinenza e affidabilità dei dati raccolti. Anzi, la gran parte degli studi nazionali e internazionali mostrano che la questione della validità dei contenuti non rappresenta un aspetto su cui i giovani internauti si interrogano spontaneamente: gli studenti tendono generalmente a fidarsi della qualità dei contenuti trovati sul web, manifestando spesso atteggiamenti caratterizzati da mancanza di riflessione critica e

<sup>18</sup> S. Bennett, K. Maton e L. Kervin, *The 'digital natives' debate. A critical review of the evidence*, «British Journal of Educational Technology», 39, 6, 2008, 775-786.

<sup>19</sup> Con l'espressione *digital divide* ci si riferisce, in prima approssimazione, al divario esistente tra coloro che hanno accesso alle ICT e coloro che non lo hanno. In una visione più articolata del concetto l'accento cade non solo sul possesso o meno delle tecnologie, ma anche sulle possibilità e le capacità d'uso delle stesse. Per approfondimenti si veda M. Ranieri, *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, Ets, Pisa 2006.

<sup>20</sup> I concetti di *fluency* tecnologica e di competenza digitale sono oggi al centro di un ampio dibattito che coinvolge studiosi e organismi internazionali, impegnati nella ricerca di definizioni e standard per queste competenze. Pur nelle differenze di accenti, i vari autori e organismi convergono nel sostenere che tali concetti designano non tanto la padronanza di abilità tecnico-procedurali, quanto capacità critico-cognitive più avanzate nel rapporto con la tecnologia (dalla capacità di affrontare *problem solving* tecnologici alla capacità di valutare criticamente le informazioni trovate in Internet). A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento 2010.

passività, e lasciandosi guidare dalla casualità senza una valutazione preventiva delle fonti<sup>21</sup>.

Tutto ciò suggerisce che le attività tecnologiche che gli studenti quotidianamente svolgono non abbiano necessariamente una rilevanza sul piano educativo. Pertanto, al di là delle assunzioni di principio, è opportuno soffermarsi su quelli che sono gli effettivi rischi ai quali Internet espone oggi le nuove generazioni insieme alle opportunità e cercare di capire in che modo gli adulti possano svolgere quel fondamentale ruolo di mediazione culturale e pedagogica che rimane necessario per un uso critico e consapevole dei media e delle tecnologie.

#### 4. Internet: quali rischi e quali opportunità?

Se si pensa alla rete come a una infrastruttura, certamente non neutrale, ma nemmeno intrinsecamente dotata di particolari poteri, ha senso distinguere tra ciò che essa può rendere possibile in termini di opportunità e ciò che invece può rappresentare effettivamente una minaccia, un pericolo. Guardare alla rete in questa prospettiva ci pare una premessa indispensabile, una *conditio sine qua non* per definire una strategia di mediazione culturale rivelatrice di una attenzione pedagogica orientata alla promozione dei benefici che dalla rete si possono trarre.

In generale, le opportunità offerte da Internet sono riconducibili a: produzione creativa di contenuti, accesso a risorse informative ed educative, possibilità di espressione civile e politica, attivismo, acquisizione di abilità tecniche, avanzamento di carriera, acquisizione di informazioni su aspetti legati alla salute, partecipazione a forum, condivisione di una cultura comune. Le minacce provengono invece da esposizione a contenuti illegali, contatti con pedofili, esposizione a contenuti pericolosi o offensivi, incontro con materiali violenti o razzisti, sfruttamento commerciale e manipolazione o disinformazione, invasione della privacy, contatti indesiderati (virus, spam ecc.). Molti di questi rischi e opportunità non rappresentano una novità, ma sono decisamente più immediati e diffusi – specialmente per i bambini – di quanto lo fossero rispetto ai media precedenti<sup>22</sup>.

Più analiticamente, Hasebrink *et al.*<sup>23</sup>, autori di un rapporto di ricerca realizzato nell'ambito di uno dei progetti più rilevanti in contesto europeo

<sup>21</sup> Si consultino, ad esempio, le seguenti ricerche: W. Sutherland-Smith, *Weaving the literacyWeb: changes in reading from page to screen*, «The Reading Teacher», 55, 7, 2002, 662-669; M.B. Eagleton, K. Guinee, e K. Langlais, *Teaching Internet literacy strategies: the hero inquiry project*, «Voices from the Middle», 10, 3, 2003, 28-35; J. Ravesteyn, C. Ladage e S. Johsua, *Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école: problèmes techniques et questions éthiques*, «Revue française de pédagogie», 158, 2007, 71-83.

<sup>22</sup> S. Livingstone, *Young people and new media*, Sage, London 2002.

<sup>23</sup> U. Hasebrink, S. Livingstone e L. Haddon (a cura di), *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*, EU Kids Online (Deliverable D3.2), London 2008.

su Internet e minori<sup>24</sup>, hanno classificato i rischi e le opportunità offerte da Internet in relazione a tre potenziali ruoli che il bambino può svolgere in rapporto alla rete interpretata come spazio di circolazione di contenuti e di interazioni comunicative: bambino come 'soggetto che riceve' contenuti, bambino come 'soggetto che partecipa' a una interazione comunicativa, bambino come attore/promotore di un'azione in rete. I tre diversi ruoli vengono poi considerati alla luce di quattro ambiti diversi che variano a seconda che si tratti della sfera dei rischi o di quella delle opportunità. Dall'intersezione tra i ruoli potenziali e gli ambiti individuati ne deriva una matrice che consente di mappare le esperienze positive e negative che i bambini possono vivere online.

Cominciamo dai rischi, che sono schematicamente indicati nella tabella seguente:

Tabella n. 1 – Classificazione dei rischi provenienti da Internet<sup>25</sup>

<i>Ruolo del bambino</i>	<i>Commerciale</i>	<i>Aggressività</i>	<i>Sesso</i>	<i>Valori</i>
Contenuto	Pubblicità, spam, sponsorship	Contenuti violenti	Contenuti pornografici o a sfondo sessuale	Razzismo, informazioni basate su pregiudizi
<i>Bambino come 'ricevente'</i>				
Contatto	Tracciamento delle informazioni personali	Essere bersaglio di atti di bullismo	Ricevere commenti sessuali indesiderati, incontrare sconosciuti	Ricevere informazioni fuorvianti o scorrette
<i>Bambino come partecipante</i>				
Comportamento	Scaricare contenuti illegali	Attuare forme di bullismo	Inviare messaggi pornografici o a carattere sessuale	Fornire informazioni scorrette
<i>Bambino come attore</i>				
<i>Conseguenze negative</i>	Conseguenze economiche, privacy minacciata	Danni, ansietà, aggressività	Contatti personali con estranei a orientamento sessuale	Orientamento ad aspetti della vita reale

<sup>24</sup> Si tratta del progetto di ricerca europeo 'EU Kids online', dedicato al rapporto tra i bambini/adolescenti e Internet. Il progetto si propone di creare un network tra i ricercatori europei per confrontare le ricerche prodotte sulle esperienze online dei minori in modo da poter fornire indicazioni utili agli enti impegnati nella regolamentazione sulle nuove tecnologie. In Internet: <<http://www.eukidsonline.net>>.

<sup>25</sup> Tabella adattata da U. Hasebrink, S. Livingstone e L. Haddon (a cura di), *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*, cit., p. 28.

Come si legge nel rapporto, la dimensione verticale riconosce che i rischi per i bambini possono derivare dalle tre modalità comunicative consentite da Internet, ossia: uno-a-molti (i bambini sono considerati come un 'recipiente' destinato a ricevere contenuti); adulto-a-bambino (il bambino partecipa a una situazione interattiva guidata dall'adulto) e *peer-to-peer* (il bambino come attore in una interazione di cui può essere stato il promotore). La dimensione orizzontale individua quattro principali tipologie di rischio per lo sviluppo e il benessere del bambino: il primo riguarda la pubblicità e l'uso commerciale di Internet, il secondo si riferisce alla presenza di contenuti violenti o a comportamenti aggressivi (subiti o agiti), il terzo concerne contenuti o contatti a sfondo sessuale e infine il quarto riguarda la ricezione o l'invio di informazioni fuorvianti, scorrette o basate su pregiudizi.

Quando si parla di usi commerciali di Internet ci si riferisce alla pubblicità e al tracciamento delle informazioni personali dell'utente. In generale, è noto come negli ultimi 20 anni i bambini siano diventati uno dei target privilegiati delle strategie di marketing a causa della crescita del loro potere d'acquisto e della loro capacità di influenzare le scelte dei genitori. L'esplosione del web marketing orientato ai bambini si inserisce in questa tendenza e fa leva sulle nuove opportunità offerte dal web. Le strategie di marketing online si basano infatti sulla possibilità di conoscere e disegnare un profilo preciso dell'utente attraverso il tracciamento delle sue azioni e di utilizzare gli utenti stessi come generatori e promotori di contenuti pubblicitari. Si pensi, ad esempio, alle strategie che sfruttano il meccanismo del passaparola per diffondere un messaggio pubblicitario ad un numero crescente di utenti (*viral marketing*) oppure all'uso di Spyware o Cookies per raccogliere informazioni sui percorsi di navigazione degli utenti o ancora alle strategie basate sulla totale integrazione tra contenuti e pubblicità<sup>26</sup>.

Il problema dell'accesso a contenuti violenti o a sfondo sessuale deriva dal fatto che su Internet chiunque può pubblicare qualsiasi informazione o contenuto. Questo aspetto è stato salutato da molti come un ampliamento delle opportunità di espressione e quindi anche di democrazia, ma ha ben presto generato criticità sul versante della qualità dell'informazione presente in Internet sia rispetto all'affidabilità che alla tipologia stessa dell'informazione erogata. Il tema della 'navigazione sicura' per i più piccoli si inserisce in questo contesto ed è stato affrontato prevalentemente attraverso lo sviluppo di campagne di sensibilizzazione indirizzate ai genitori e la promozione di software per filtrare contenuti<sup>27</sup>, spesso prodotti da marchi

<sup>26</sup> Molti marchi popolari, ad esempio, hanno creato il proprio sito di intrattenimento online, attraverso cui invitano i bambini a interagire e giocare con i propri testimonial.

<sup>27</sup> Esistono diverse tipologie di software di *filtering* con funzioni differenti, tra cui le più comuni sono: bloccare contenuti o immagini web a sfondo erotico o sessuale, monitorare le attività degli bambini online, limitare il tempo di navigazione in Internet, impedire che il bambino possa rilasciare i propri dati a estranei quando sono online. Oltre a queste tipologie ci sono poi strumenti di navigazione web specificamente dedicati ai bambini. Si veda ad esempio il sito: <<http://kids.getnetwise.org/tools>>.

commerciali orientati ai bambini, in un discutibile connubio tra censura e pubblicità<sup>28</sup>.

Un ulteriore fattore di criticità è rappresentato dal fatto che in Internet vi sono siti che diffondono intenzionalmente informazioni false, scorrette o fuorvianti, spesso per ragioni ideologiche, ma anche commerciali. Questi siti sono doppiamente pericolosi, perché trasmettono e comunicano informazioni false, inventate o scorrette, secondo vari gradi di falsità, cercando surrettiziamente di persuadere l'utente della loro legittimità attraverso il ricorso a espedienti grafici o comunicativi che ne suffragano apparentemente l'autenticità. Si parla a questo proposito di *Web Deception*, un fenomeno che può produrre anche gravi conseguenze per la salute, qualora l'informazione riguardi ad esempio l'utilizzo di certi medicinali nell'ottica di pubblicizzare un certo prodotto.

Sul versante relazionale, destano motivi di preoccupazione la possibilità di incorrere in contatti non desiderabili o di essere oggetto o autore di comportamenti aggressivi. La condizione di anonimato relativamente garantita dalla comunicazione via web, infatti, può portare a fenomeni di deresponsabilizzazione che, nella direzione dall'adulto al bambino, possono tradursi in comportamenti lesivi verso i giovani internauti e, nella direzione bambino-bambino, ma anche bambino-adulto, in atti di cyberbullismo (si pensi, a titolo esemplificativo, alla pubblicazione su YouTube di video, realizzati con l'uso di un semplice cellulare, che riproducono atti di violenza esercitati da bambini su altri bambini).

Molti dei potenziali rischi, cui abbiamo qui brevemente accennato, sono stati oggetto di discussione in ambito pubblico, politico e accademico, ma non tutti sono stati indagati, nel senso che non esiste ancora una sufficiente evidenza empirica per trarre conclusioni sulla loro incidenza, la loro distribuzione e le loro possibili conseguenze. In particolare, sono pochi gli studi sui rischi commerciali (sia quelli relativi a contenuti commerciali diretti ai bambini sia quelli relativi al tracciamento delle loro attività online o per raccogliere i loro dati personali), su quelli legati all'esposizione a certi valori (informazione distorta o fuorviante) e su quelli per la salute conseguenti alla ricezione di informazioni scorrette. Gran parte dell'attenzione si è invece concentrata sui rischi per la privacy derivanti da contatti personali e sulla ricezione/fruizione di contenuti violenti o a sfondo sessuale<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> A questo proposito si rinvia a un lavoro di Frechette, che ha analizzato le strategie messe a punto da governi e istituzioni sul tema della navigazione sicura di Internet da parte dei più piccoli, evidenziandone soprattutto le criticità in termini di controllo e censura (in base a quali criteri e valori filtrare alcuni siti e altri no?) e le contraddizioni in riferimento agli interessi commerciali delle case produttrici di software di *filtering*. Si veda: J. Frechette, *Cyber-Censorship or CyberLiteracy? Envisioning Cyber-Learning Through Media Education*, in D. Buckingham e R. Willet (a cura di), *Digital generation. Children, Young People, and New Media*, cit., pp. 149-171.

<sup>29</sup> Confrontando l'incidenza dei rischi, la ricerca infatti rivela che alcuni di essi sono più ricorrenti di altri, anche se esistono variazioni significative a livello europeo. I rischi più comuni,

Passando alle opportunità, le categorie individuate per una loro classificazione riguardano educazione e apprendimento, partecipazione e impegno civico, creatività, identità e connessione sociale come indicato nella seguente tabella:

Tabella n. 2 – Classificazione delle opportunità offerte da Internet<sup>30</sup>

<i>Ruolo del bambino</i>	<i>Educazione e apprendimento</i>	<i>Partecipazione e impegno civico</i>	<i>Creatività</i>	<i>Identità e connessione sociale</i>
Contenuto	Uso di risorse educative	Uso di informazioni sul mondo	Uso di una varietà di risorse per attività creative e gioco	Consigli (personali, sulla salute, sessuali ecc.)
<i>Bambino come 'ricevente'</i>				
Contatto	Contatti con altre persone con cui si condividono gli stessi interessi	Scambi tra gruppi di interesse	Essere invitato a partecipare ad attività creative	Reti sociali, condivisione di esperienze con persone a distanza
<i>Bambino come partecipante</i>				
Comportamento	Forme di apprendimento collaborative	Forme concrete di impegno civico	Creazione di contenuti generati dall'utente	Espressione della propria identità
<i>Bambino come attore</i>				
<i>Conseguenze positive</i>	Conoscenza, sviluppo di abilità, avanzamento di carriera	Impegno civico	Abilità creative	Identità e connessione sociale

Come per i rischi, anche nel caso delle opportunità non tutte le aree sono state indagate. La gran parte delle ricerche si concentra sull'uso di Internet per attività di studio o divertimento, la partecipazione a *social network* (reti sociali) o a forme di partecipazione civica, e la produzione di contenuti. In particolare, sul piano educativo, la rete presenta una serie di vantaggi. L'indipendenza dai vincoli spazio-temporali comporta infatti l'estensione dei canali di comunicazione, e quindi l'ampliamento del supporto informativo-conoscitivo e dello spazio relazionale del soggetto. Poter accedere a servizi (informativi, economici, sociali), partecipare a gruppi di

secondo la metà dei soggetti intervistati (perlopiù adolescenti), sono in ordine: dare informazioni personali; vedere contenuti pornografici; vedere contenuti violenti; essere vittime di comportamenti aggressivi e di bullismo; ricevere commenti sessuali indesiderati; incontrare estranei conosciuti online.

<sup>30</sup> Tabella adattata da U. Hasebrink, S. Livingstone e L. Haddon (a cura di), *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*, cit., p. 27.

lavoro, seguire un corso senza per questo doversi necessariamente spostare fisicamente aumenta le possibilità di accesso e di relazione, consentendo una sorta di ubiquità relazionale.

L'ampliamento dei canali informativi e comunicativi può avere ricadute positive anche sul versante della partecipazione e dell'impegno civico: la rete può diventare il luogo in cui informarsi per essere cittadini sempre più consapevoli o in cui scambiare idee e opinioni su eventi sociali di interesse collettivo. Inoltre, lo sviluppo di strumenti di *web publishing* sempre più *user friendly* accresce per l'utente le opportunità di esprimersi e produrre/creare contenuti.

Si tratta però di potenzialità declinabili in termini di opportunità, ma non di automatismi. È nello scarto tra reale e potenziale che si apre uno spazio per interventi educativi in grado di tradurre queste potenzialità in effettive opportunità.

In sintesi, le ricerche fin qui condotte attestano che le nuove generazioni riconoscono in Internet una fonte di opportunità, soprattutto per l'educazione e l'apprendimento, la creatività e le relazioni sociali, ma percepiscono anche la possibilità di incorrere in esperienze spiacevoli o di essere attori di comportamenti indesiderabili. La ricerca inoltre evidenzia come spesso le nuove generazioni adottino atteggiamenti passivi e acquiescenti, specie verso l'uso delle informazioni presenti in Internet. La rete si presenta dunque come una tecnologia dalle implicazioni contrastanti.

Come affrontare questa ambivalenza? Anche se in termini molto generali, gli organismi internazionali<sup>31</sup> che si occupano di Internet e minori sottolineano che il tema del rischio e della navigazione sicura devono essere affrontati nel contesto del potenziale positivo di Internet. In altri termini, poiché una rete priva di rischi per un bambino è un'illusione, il focus dovrebbe essere posto su come evitare il rischio, sapendolo affrontare, e sull'educazione all'uso critico dei media. Si tratta allora di promuovere consapevolezza e capacità critiche nel rapporto con i media. Quali spazi di intervento si aprono allora per il mondo degli adulti? Quale ruolo possono giocare insegnanti e genitori nell'accompagnare i più piccoli verso una fruizione critica e consapevole della rete?

## 5. Internet a scuola: la mediazione degli insegnanti

Internet ha ormai fatto il suo ingresso nella scuola, tra entusiasmo e resistenze da parte del corpo docente. Alcune delle preoccupazioni degli insegnanti sono riconducibili al fatto che l'utilizzo di Internet e delle tecnologie digitali con i più piccoli possa andare a detrimento di attività più basilari

<sup>31</sup> Si rimanda ad esempio alle linee del programma europeo Safer Internet Plus (2005-2008) e in particolare alle conclusioni del Safer Internet Forum, 2007; in Internet: <[http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/sip/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/index_en.htm)>.

(socializzazione, sviluppo della motricità e della manualità). Altre si legano invece a forme di diffidenza derivanti dalla scarsa familiarità con il mezzo o di paura di perdita del controllo della classe. Questi timori sono anche in parte condivisibili, ma non possono a nostro avviso condurre a ignorare che esiste uno spazio di intervento educativo di cui la scuola dovrebbe farsi carico nella misura in cui il rapporto con i media e le nuove tecnologie coinvolge aspetti educativi rilevanti che riguardano il soggetto, le sue relazioni con gli altri e le sue modalità di accesso e fruizione della conoscenza e del sapere.

Su quali versanti dovrebbe allora concentrarsi l'attenzione degli insegnanti rispetto all'utilizzo di Internet? Fermo restando che si dovrà ricorrere ad approcci differenziati a seconda dell'età degli allievi<sup>32</sup>, tre ci sembrano le aree principali sulle quali focalizzare l'attenzione per un uso consapevole e critico della rete, ossia *identità, conoscenza e relazione*.

Per quanto riguarda il primo ambito, ci riferiamo alla necessità di promuovere nei bambini consapevolezza in merito alla distinzione tra pubblico e privato e alla protezione dei dati personali.

Alla diffusione dei sistemi di *web publishing* e *social networking* di ultima generazione, dai blog a YouTube, da MySpace a Facebook, si accompagna infatti uno sconfinamento della sfera intima, privata, in quella pubblica. Racconti di esperienze personali, che prima venivano scrupolosamente custoditi in diari segreti, sono oggi esposti nell'arena pubblica della rete da soggetti sempre più giovani. Promuovere consapevolezza su tali aspetti non significa vietare queste forme di esposizione dell'intimità, ma sollecitare una riflessione intorno alla propria identità, facendo leva sui concetti di pubblico e privato, e considerandone le implicazioni per la propria identità e sicurezza personale. Il confine tra pubblico e privato è sempre esistito? Può essere tracciato in forma definitiva una volta per tutte, oppure è qualcosa di labile, mobile, che si allarga e si restringe? Quali fattori incidono sulla definizione degli ambiti di pertinenza delle due sfere? Che rapporto c'è tra il sé pubblico e quello privato? Domande di questo tipo dovrebbero accompagnarsi a una riflessione sul concetto di dati personali

<sup>32</sup> La ricerca sul rapporto tra bambini/adolescenti e computer mostra infatti come si passi da un approccio di tipo esplorativo a uno sempre più orientato alla padronanza. In particolare, la Turkle, che ha compiuto accurate osservazioni su vari giovani soggetti, ha identificato tre fasi che illustrano le modalità attraverso cui bambini e adolescenti percepiscono e usano il computer: 1) la fase metafisica: dai 3 agli 8 anni, i bambini trovano nel computer nuovi stimoli per cercare risposte al perché della vita. La domanda chiave è: 'Che cos'è questa macchina?' e guidati da questa curiosità davanti ai giochi elettronici li esplorano e li mettono alla prova; 2) la fase dell'abilità: a partire dagli 8 anni, i bambini sono più interessati a padroneggiare il mondo che a speculare sulla sua natura. La domanda chiave diventa: 'Che cosa posso fare col computer?' e davanti a un videogame si impegnano a misurare la propria competenza e capacità d'azione; 3) la fase dell'identità: l'adolescenza è un periodo di crescita e l'attenzione si concentra sulla riflessione su se stessi. La domanda tipica di questa fase è: 'Chi sono io?' e il computer costituisce un ambiente protetto in cui potersi interrogare sulla propria identità. Si veda S. Turkle, *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Apogeo, Milano 1997. Si rimanda anche a A. Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Carocci, Roma 1999.

per approdare a una più profonda e adeguata comprensione delle implicazioni, soprattutto quelle negative, che possono derivare dalla scarsa consapevolezza di come gestire la propria identità digitale.

Passando al termine 'conoscenza', intendiamo porre l'accento sulla necessità di sviluppare nella scuola percorsi educativi volti a promuovere nel soggetto capacità di uso critico e creativo dell'informazione. Si tratta in altri termini di proporre percorsi di *Information Literacy*. Questa competenza viene definita dall'ACRL (Association of College & Research Libraries)<sup>33</sup> come «l'insieme delle abilità necessarie all'individuo per riconoscere i propri bisogni informativi e per localizzare, valutare ed utilizzare efficacemente le informazioni di cui necessita». Più recentemente l'UNESCO<sup>34</sup> ha pubblicato un documento che riassume i principali indicatori per l'*Information Literacy*, così descrivendoli:

- *Riconoscere i propri bisogni informativi*: riguarda la consapevolezza che il soggetto possiede dei propri bisogni informativi in rapporto ai differenti contesti (lavoro, diritti e doveri, salute e benessere ecc.). Tale consapevolezza differenzia l'*Information Literacy* dalla ricezione passiva delle informazioni;
- *Localizzare e valutare la qualità dell'informazione*: si riferisce all'abilità di trovare le informazioni e alla capacità di valutarne l'affidabilità. Oggi le informazioni vengono sempre più ricercate utilizzando i motori di ricerca e spesso non esistono filtri che garantiscano la qualità dell'informazione localizzata. Educazione e formazione sono necessarie per acquisire l'abilità non solo di trovare le informazioni, ma anche di valutarle;
- *Archiviare e ritrovare le informazioni*: l'umanità ha sempre ritenuto importante conservare informazioni e saperi per trasmetterli da una generazione all'altra. Oggi queste attività vengono realizzate attraverso l'uso delle tecnologie digitali. La capacità di archiviare e ritrovare l'informazione è quindi un indicatore essenziale;
- *Fare un uso efficace ed eticamente corretto delle informazioni*: l'uso efficace delle informazioni localizzate comporta la capacità di *problem solving* e pensiero critico. Nell'uso, nella creazione e diffusione dell'informazione entrano in gioco poi anche aspetti etici. Un uso eticamente corretto dell'informazione richiede un impegno da parte della persona o dell'organizzazione a non produrre né divulgare informazioni mendaci;
- *Creare e comunicare conoscenza*: la creazione e l'uso di nuova conoscenza costituiscono la finalità ultima di un percorso di *Information Literacy*. Ciò sta a indicare che un individuo *information literate* non solo è in grado di

<sup>33</sup> ACRL, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, American Library Association Chicago, Illinois 2000.

<sup>34</sup> UNESCO, *Towards Information Literacy Indicators*, UNESCO, Paris 2008.

esercitare capacità di analisi, ma anche di rielaborare in forme consapevoli e creative le informazioni disponibili.

Queste capacità, che si connotano per la loro valenza di natura cognitiva, non si formano spontaneamente, ma vanno promosse e coltivate attraverso interventi formativi dalle indubbie implicazioni pedagogiche ed educative<sup>35</sup>.

Veniamo infine alla dimensione relazionale. In questo caso, entra in gioco la capacità di comunicare con gli altri, di stabilire relazioni positive basate sul rispetto reciproco e la mutua comprensione. Si tratta di traguardi che in rete possono trovare degli ostacoli forse maggiori rispetto alle situazioni in presenza. La comunicazione online avviene infatti prevalentemente nella forma del testo scritto, lo scambio comunicativo viene così a impoverirsi degli elementi non verbali tipici della comunicazione in presenza, producendo una contrazione dei codici para ed extralinguistici (altezza, enfasi, tono della voce), mimico-gestuali (postura, movimento, espressione del volto) e prossemici (avvicinamento, allontanamento fisico). È noto che questi elementi svolgono una funzione fondamentale sul piano regolativo, emozionale e socio-relazionale, attenuando o rafforzando la comunicazione stessa. Così l'assenza di questi elementi comporta una riconfigurazione del sistema di regole e norme che governano la comunicazione e il modo di porsi verso gli altri. Da un lato, come evidenziato in letteratura, l'assenza dei segni presenziali di status può attenuare discriminazioni di sesso, stato sociale, o razza, consentendo una maggiore apertura comunicativa, assunzione di ruoli e atteggiamenti più disinibiti; allo stesso tempo il mondo della comunicazione mediata dal computer tende a configurarsi come un mondo ipernormato. Queste tendenze nelle loro espressioni più marcate possono produrre comportamenti comunicativi irresponsabili, in virtù ad esempio dell'anonimato reso possibile da Internet, o all'opposto comportamenti sottoposti a un eccesso di norme che falsano di fatto la comunicazione. Governare questi eccessi significa maturare una consapevolezza da parte del soggetto nei riguardi dei propri comportamenti in rete e acquisire una competenza metacomunicativa sulla natura e le valenze socio-relazionali dei propri atti comunicativi.

Il punto di partenza per un'educazione a una comunicazione adeguata in rete è costituito dalla *Netiquette*, ossia dall'insieme di regole che disegnano il *frame* dei comportamenti comunicativi appropriati da tenere nella comunicazione online: ad esempio, è un comportamento contrario alla *Netiquette* lo *spamming*, ossia l'invio di consistenti quantità di messaggi indesiderati, oppure violare la *privacy*, inviando ad esempio un messaggio a un gran numero di persone senza curarsi di non rendere pubblico l'indirizzo di posta elettronica dei destinatari.

<sup>35</sup> A questo proposito si veda anche M. Ranieri, *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, cit., pp. 53-90.

A un livello più avanzato, l'intervento educativo dovrebbe promuovere una riflessione sugli impegni che una conversazione efficace richiede (si parla a questo proposito di *Socioquette*). Come abbiamo altrove evidenziato<sup>36</sup>, il buon agire comunicativo presuppone un attore responsabile che: 1. ricerca la partecipazione e procede a partire da un accordo; 2. è capace di giustificare la validità, la giustezza e la sincerità dei suoi argomenti; 3. è trasparente nelle intenzioni e le rende esplicite; 4. è cooperativo; 5. si astiene dal sovraccaricare il destinatario; 6. non afferma ciò che non è stato verificato; 7. è chiaro nei messaggi; 8. parla sempre a proposito; 9. ascolta; 10. è pertinente.

Questo livello di consapevolezza può essere acquisito solo attraverso una mediazione attenta e avvertita da parte dell'adulto nei riguardi di un'attività, la comunicazione in rete, che sempre più oggi caratterizza la vita socio-relazionale di bambini e adolescenti.

## 6. Internet a casa: la mediazione dei genitori

Come abbiamo già osservato, l'ambiente domestico costituisce attualmente uno dei principali luoghi di accesso a Internet da parte dei bambini e la rete sta provocando una trasformazione dei consumi mediali dei più piccoli, per quanto la televisione rimanga ancor oggi il loro media preferito. In che modo i genitori percepiscono Internet? Quali sono le strategie parentali più comuni? Quale spazio educativo la famiglia riserva ai media elettronici? Che tipo di mediazione andrebbe auspicata in un contesto familiare?

Non sono ancora molti gli studi e le ricerche dedicate a questo tema. Si tratta di un ambito di lavoro e di riflessione in gran parte da esplorare, specie per quanto riguarda il rapporto tra Internet e bambini declinato in una prospettiva educativa e mediato dal legame parentale. I dati e le ricerche disponibili riguardano perlopiù gli atteggiamenti dei genitori verso Internet oppure le strategie più comuni di regolazione parentale, ma sono ancora poche le riflessioni intorno al ruolo educativo che la famiglia potrebbe svolgere nei riguardi di un uso consapevole di Internet<sup>37</sup>. Va anche precisato che i bambini, in un certo senso, corrono meno rischi online rispetto agli adolescenti, in quanto sono spesso accompagnati dai genitori nei loro percorsi di navigazione. I bambini, però, crescono e questo dato autorizza a vedere in loro dei potenziali adolescenti che, se educati sin da piccoli a un uso critico della rete, potranno in futuro farne un uso più consapevole.

<sup>36</sup> Ivi, p. 126.

<sup>37</sup> Su questo tema si segnala in particolare il volume: P.C. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006, che dedica una parte della riflessione al ruolo educativo della famiglia nella mediazione all'uso di Internet.

Proviamo allora a mettere a fuoco le problematiche in gioco, muovendo dalle percezioni che i genitori hanno della rete. Alcune ricerche<sup>38</sup> evidenziano come anche i genitori siano molto combattuti verso l'utilizzo di Internet. Da un lato, guardando alle opportunità che la rete può offrire, ritengono il suo utilizzo desiderabile soprattutto in vista di un miglioramento delle prospettive educative dei loro figli: molti genitori ritengono infatti che Internet possa costituire una risorsa per conseguire risultati migliori a scuola e acquisire conoscenze importanti. Questo è il principale motivo per cui le famiglie si dotano di Internet a casa, acquisendo un accesso domestico. Dall'altro, temono che l'uso di Internet possa portare i loro figli a isolarsi dai coetanei, che li possa esporre a immagini violente o di carattere sessuale, che possa sostituirsi ad attività più basilari, che possa comportare rischi per la privacy.

Internet è così tanto desiderabile quanto pericoloso e

[...] i genitori si trovano per la prima volta davanti ad una sfida senza precedenti perché introducono nelle loro case un medium che offre vantaggi così grandi che non possono mancare, ma allo stesso tempo rischi così pericolosi ai quali difficilmente darebbero una stanza in casa<sup>39</sup>.

Tre aspetti rendono poi particolarmente complessa questa sfida: l'accesso tecnico, le abilità tecniche dei figli e la collocazione del *medium* nello spazio domestico.

Per quanto riguarda l'accesso tecnico, Internet costituisce una tecnologia più complessa da gestire rispetto ai cosiddetti *old media*, aumentando così il carico di lavoro per il genitore. Si pensi ad esempio al televisore: una volta acquistato, non richiede particolari attività di manutenzione e aggiornamento. L'uso di Internet comporta invece la manutenzione del PC che rischia di essere sottoposto all'attacco di virus, l'installazione di programmi, il loro frequente aggiornamento e così via. Passando alle abilità necessarie per utilizzare Internet, esiste un *gap* tecnico tra adulti e bambini che spesso gioca a svantaggio dei primi: i bambini sembrano infatti possedere una maggiore dimestichezza con le nuove tecnologie rispetto ai loro genitori. Anche se, come abbiamo più volte osservato, a una maggiore abilità tecnica non corrisponde una maggiore consapevolezza critica verso l'uso dei media, questo *gap* complica il lavoro dei genitori: se da un lato cominciano a emergere strategie genitoriali per la gestione di Internet in casa, dall'altro i bambini sviluppano tattiche per resistere che fanno leva spesso sulle loro superiori abilità tecniche.

C'è poi la questione della varietà di postazioni e piattaforme attraverso cui si può accedere a Internet. A differenza della televisione, tradizional-

<sup>38</sup> S. Livingstone e M. Bober, *Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspectives of Children and Parents*, cit., pp. 93-94.

<sup>39</sup> Ivi, p. 95.

mente collocata in uno spazio pubblico accessibile a tutta la famiglia, molti giovani hanno accesso a Internet dalla propria camera e solo in pochi casi il computer è collocato in uno spazio pubblico. Ciò rende ovviamente l'attività di gestione e regolazione domestica di questo *medium* estremamente più complessa: non si tratta infatti di controllare un singolo computer in salotto, ma di monitorare un accesso multiforme.

Quali sono le strategie di mediazione parentale più comuni verso l'uso di Internet?

In generale, le pratiche di regolazione domestica dell'uso dei media vengono classificate in letteratura secondo due principali categorie: regolazione positiva (incoraggiamento, facilitazione, richiesta di certe attività) e regolazione negativa (scoraggiamento, impedire, proibire certe attività). La ricerca in questo settore, condotta in particolare verso la TV, mostra che i genitori tendono a combinare strategie positive e negative, alternando strategie non direttive e incentrate sulla discussione e condivisione a strategie restrittive e basate sul controllo. Queste strategie vengono dosate in un senso o nell'altro a seconda di alcune assunzioni di fondo che appartengono alla visione che il genitore possiede dei media.

Passando più specificamente a Internet, la ricerca conferma che anche in questo caso i genitori fanno ricorso a forme di regolazione positiva o negativa o a una loro combinazione<sup>40</sup>. Tra le forme di regolazione negativa si possono individuare diverse tipologie di strategie: alcune si basano sul controllo diretto o indiretto, altre sui divieti e altre ancora sulle restrizioni. Rientrano nelle strategie del controllo tutte quelle pratiche orientate a monitorare le azioni e i comportamenti online dei bambini vuoi attraverso il controllo diretto e di nascosto delle pagine web visitate o dei siti consultati vuoi attraverso l'utilizzo di software di *filtering* dedicati. Si tratta tuttavia di pratiche che non hanno grande diffusione, probabilmente a causa della mancanza di sufficiente *expertise* tecnologica da parte dei genitori.

Altre strategie si basano sul divieto di compiere certe azioni, come ad esempio rilasciare i propri dati personali a sconosciuti, incontrare persone conosciute online, parlare con estranei nelle chat, scaricare file da Internet, acquistare prodotti online, attuare comportamenti scorretti e così via. Sono regole abbastanza diffuse, anche se non in modo così ampio.

Una delle strategie più comuni è invece quella di imporre restrizioni di carattere temporale, probabilmente perché in ambito domestico l'accesso a Internet viene condiviso con gli altri membri della famiglia oppure perché i genitori vogliono assicurarsi che venga data priorità alle attività scolastiche. Va anche considerato che il tempo di fruizione può avere implicazioni di carattere economico per i costi relativi all'accesso. Inoltre, ricorrere a questo genere di prescrizione risulta piuttosto semplice, in quanto non è

<sup>40</sup> Cfr. U. Hasebrink, S. Livingstone e L. Haddon (a cura di), *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*, cit., pp. 53-55.

difficile stabilire regole sul tempo da trascorrere online o con i videogiochi. Sempre nell'area delle strategie restrittive rientra la prescrizione di visitare solo certi siti, vietandone altri.

Le forme di regolazione positiva sono invece riconducibili alle strategie fondate sul dialogo e la discussione: in questi casi, il genitore accompagna le attività di navigazione del figlio, ma non per controllare o monitorare ciò che il figlio fa, quanto per confrontarsi con lui sul significato e le implicazioni delle azioni compiute, sui rischi e le opportunità, svolgendo un ruolo attivo di mediazione educativa rispetto all'uso del mezzo.

Ora, al di là delle singole strategie, come osservano Livingstone e Bober<sup>41</sup>, ci sono almeno due difficoltà che minacciano i tentativi dei genitori di regolare l'uso che i loro figli fanno di Internet. La prima deriva dal fatto che, per quanto i genitori siano i responsabili della sicurezza dei loro figli, essi devono anche gestire lo sviluppo della loro indipendenza e rispettare il loro diritto alla privacy. La seconda, cui abbiamo già precedentemente accennato, dipende dal fatto che i bambini sul piano strettamente tecnico hanno spesso una maggiore familiarità con i media rispetto ai loro genitori.

La combinazione di questi due fattori può condurre al fallimento di qualsiasi strategia di regolazione domestica.

Ciò suggerisce la necessità di orientarsi verso strategie di intervento basate sul dialogo e parallelamente di formare i genitori attraverso percorsi integrati scuola-famiglia o istituzioni-famiglia. Per quanto riguarda il primo aspetto, occorre che i genitori maturino una consapevolezza maggiore del ruolo educativo che possono svolgere rispetto alla dieta mediale dei loro figli, superando atteggiamenti basati sul disinteresse (è il caso dei genitori che non ritengono che Internet e i media digitali costituiscano un problema educativo), sulla fiducia estrema (si tratta dei genitori che confidano nelle capacità tecnologiche dei loro figli a tal punto da non ritenere necessario un loro intervento) o sulla censura (sono i genitori che pensano di poter risolvere il problema ricorrendo fondamentalmente a divieti e restrizioni) e mettendo in atto pratiche dialogiche in cui rischi e opportunità diventino oggetto di un confronto educativo volto a promuovere consapevolezza, spirito critico e autonomia.

Il conseguimento di questo traguardo non appare tuttavia possibile senza un intervento formativo a monte rivolto ai genitori stessi. Come abbiamo detto, l'ambiente domestico costituisce oggi il canale principale attraverso cui i più piccoli accedono a Internet. La famiglia riveste quindi un ruolo strategico sul versante educativo, ma paradossalmente è la meno attrezzata per affrontare le nuove sfide sia in termini culturali che di disponibilità. Si tratta allora di promuovere iniziative di sensibilizzazione/formazione che facciano perno sul rapporto scuola-famiglia e istituzioni-

<sup>41</sup> S. Livingstone e M. Bober, *Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspectives of Children and Parents*, cit., p. 107.

famiglia, cercando quanto più di ridurre al minimo il carico di impegno che imprese di questo genere potrebbero implicare per genitori già troppo impegnati nel lavoro. Non è certo semplice trovare risposte educative in grado di affrontare una simile complessità. Il web stesso può tuttavia offrire delle opportunità in tal senso, consentendo di attuare soluzioni meno vincolanti per le agende dei genitori ed essendo uno spazio idoneo ad accogliere iniziative di confronto e discussione. Come suggerisce Rivoltella<sup>42</sup>, un modello da studiare potrebbe essere quello delle *Parents Cyber Schools*, ossia delle scuole telematiche per genitori: si tratta di spazi online all'interno dei quali è possibile interagire in forma sincrona o asincrona con esperti del settore, scambiare e confrontare esperienze, accedere a materiali informativi e risorse utili per l'educazione a un uso consapevole di Internet<sup>43</sup>. Un ulteriore modello è costituito da quelle esperienze che coinvolgono contemporaneamente genitori, figli e insegnanti in percorsi mediaeducativi paralleli, ma convergenti e che si avvalgono in parte del web e in parte dell'attività in presenza: si tratta di iniziative che sfruttano il potenziale della rete per attività di scambio, condivisione e produzione, e l'attività laboratoriale in aula con gli allievi o in sedi istituzionali come biblioteche o enti locali con gli adulti per interventi brevi e mirati<sup>44</sup>. Il ricorso a percorsi misti (presenza/distanza) potrebbe risolvere anche eventuali criticità legate alla scarsa dimestichezza tecnologica di alcuni genitori attraverso attività concentrate di familiarizzazione tecnologica.

## 7. Conclusioni

Ogni volta che una nuova tecnologia della comunicazione entra in scena si riapre il dibattito sul rapporto tra media e minori. Così è successo prima con la televisione, poi con il computer e oggi con Internet. Come abbiamo cercato di mostrare, il dibattito rischia spesso di essere monopolizzato da posizioni tanto antitetiche quanto pregiudiziali. Da un lato, paure, timori e resistenze verso le tecnologie, diffuse a vario livello e a diversa intensità tra gli adulti, siano essi insegnanti, genitori o educatori, inducono a prendere le distanze verso l'uso di Internet e il computer. Queste strumentazioni tecnologiche, che spesso risultano per i più giovani molto più familiari di un libro, vengono percepite come degli artefatti scarsamente controllabili ri-

<sup>42</sup> Cfr. P.C. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, cit., pp. 238-239.

<sup>43</sup> La Stanford University, ad esempio, ha creato un sito web sull'uso di Facebook rivolto ai genitori, con materiali informativi, link, risorse sulle potenzialità di questo ambiente di *socialnetworking*: *Facebook for Parents*, in Internet: <<http://facebookforparents.org/index.html>>.

<sup>44</sup> Si segnala a questo proposito il progetto Trool, un'iniziativa della Regione Toscana realizzata in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti, volta a promuovere l'uso sicuro e consapevole di Internet tra i bambini e i preadolescenti, coinvolgendo oltre ai ragazzi anche i docenti e i genitori attraverso un portale e una serie di interventi formativi. In Internet: <<http://www.trool.it>>.

spetto ai quali i più piccoli vanno protetti all'interno di una logica che nelle sue espressioni estreme si traduce in divieti e censure.

Dall'altro, si sottolinea l'urgenza di una radicale trasformazione delle istituzioni educative che rischiano di diventare obsolete e non più capaci di attrarre l'interesse e l'attenzione delle nuove generazioni. In questa prospettiva, si evidenziano i ritardi della scuola rispetto a una società in rapida trasformazione e lo scollamento crescente tra ciò che le nuove generazioni esperiscono nella loro vita quotidiana e ciò che la scuola propone loro.

In realtà, entrambe queste visioni, l'una sostenuta da una sorta di ancestrale avversione verso gli oggetti tecnologici, l'altra alimentata da nuove mitologie tecno-centriche, impediscono di intercettare il bisogno da parte dei più giovani di una mediazione pedagogica all'uso di Internet. La rete presenta infatti i suoi fattori di rischio accanto a delle opportunità. È su queste variabili dal segno opposto che occorre riflettere allo scopo di mettere a punto strategie adeguate per una educazione all'uso critico e consapevole della rete e più in generale delle ICT. Si tratta allora di delineare un progetto educativo in cui tanto gli insegnanti quanto i genitori possono svolgere un ruolo essenziale: come abbiamo cercato di mostrare, gli spazi di intervento pedagogico sono molteplici con implicazioni rilevanti sul piano socio-relazionale e cognitivo.

Al tempo stesso, emerge la necessità di accompagnare gli adulti in questo processo di mediazione culturale all'uso di Internet attraverso interventi formativi in grado di preparare insegnanti e genitori a rispondere alle nuove sfide educative poste dalle più recenti tecnologie della comunicazione.

## Bibliografia

- ACRL, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, American Library Association Chicago, Illinois 2000.
- Bennett S., Maton K. e Kervin L., *The 'digital natives' debate. A critical review of the evidence*, «British Journal of Educational Technology», 39, 6, 2008, 775-786.
- Buckingham D., *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*, Polity, Cambridge, UK 2000.
- Buckingham D., *Media Education*, Erickson, Trento 2006.
- Buckingham D. e Willet R. (a cura di), *Digital generation. Children, Young People, and New Media*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey 2006.
- Calvani A., *I nuovi media nella scuola*, Carocci, Roma 1999.
- Calvani A., Cartelli A., Fini A. e Ranieri M., *Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», Je-LKS 3, 2008, 119-128.
- Calvani A., Fini A. e Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento 2010.

- Eagleton M.B., Guinee K. e Langlais K., *Teaching Internet literacy strategies: the hero inquiry project*, «Voices from the Middle», 10, 3, 2003, 28-35.
- Eurispes-Telefono Azzurro, *9° Rapporto Nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Roma 2008.
- Ferri P., *La scuola digitale*, Mondadori, Milano 2008.
- Frechette J., *Cyber-Censorship or CyberLiteracy? Envisioning Cyber-Learning Through Media Education*, in Buckingham D. e Willet R. (a cura di), *Digital generation. Children, Young People, and New Media*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey 2006, pp. 149-171.
- Hasebrink U., Livingstone S. e Haddon L. (a cura di), *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*, EU Kids Online (Deliverable D3.2), London 2008.
- Howe N. e Strauss, W., *Millennials rising: the next great generation*, Vintage, New York 2000.
- Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 2006.
- Livingstone S., *Young people and new media*, Sage, London 2002.
- Livingstone S. e Bober M., *Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspectives of Children and Parents*, in Buckingham D. e Willet R. (a cura di), *Digital generation. Children, Young People, and New Media*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey 2006, pp. 93-114.
- Oblinger D., *Boomers, Gen-Xers and Millennials: understanding the new students*, «EDUCAUSE Review», 38, 4, july/august, 2003, 37-47.
- Oblinger D. e Oblinger J., *Is it age or IT: first steps towards understanding the net generation*, in Id. (a cura di), *Educating the Net generation*, EDUCAUSE, Boulder, CO 2005, parr. 2.1-2.20.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 1991.
- Postman N., *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.
- Tapscott D., *Growing up digital: the rise of the Net generation*, McGraw-Hill, New York 1998.
- Prenkys M., *Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently?*, «On the Horizon», 9, 6, 2001, 4.
- Prenkys M., *Digital natives, digital immigrants*, «On the Horizon», 9, 5, 2001, 1-6.
- Prenkys M., *Engage me or enrage me*, «EDUCASE Review», 40, 5, september/october, 2005, 61-64.
- Ranieri M., *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, Ets, Pisa 2006.
- Ravesteyn J., Ladage C. e Johsua S., *Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école: problèmes techniques et questions éthiques*, «Revue française de pédagogie», 158, 2007, 71-83.
- Rivoltella P.C., *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

- Sutherland-Smith W., *Weaving the literacyWeb: changes in reading from page to screen*, «The Reading Teacher», 55, 7, 2002, 662-669.
- Tapscott D., *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*, McGraw-Hill, New York 1998.
- Tornero J.M.P., *Promoting Digital Literacy*, Final Report EAC/76/03, 2004; in Internet: <[http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig\\_lit\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf)> (28/04/2010).
- Turkle S., *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Apogeo, Milano 1997.
- UNESCO, *Towards Information Literacy Indicators*, UNESCO, Paris 2008.
- Veen W. e Vrakking B., *Homo Zappiens. Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London 2006.

**Gianfranco Bandini** è ricercatore confermato di Storia della Pedagogia all'Università di Firenze. Insegna Storia della Pedagogia e delle Istituzioni scolastiche presso la Facoltà di Scienze della Formazione e Storia dei Processi comunicativi e formativi presso la Facoltà di Lettere e Filosofia. Si interessa delle tematiche pedagogiche ed educative otto-novecentesche in chiave storico-sociale, con particolare attenzione alla riflessione metodologico-storiografica e alla documentazione di tipo digitale. È attualmente responsabile della biblioteca digitale di un portale interuniversitario sull'editoria scolastico-educativa in Italia ([www.reseducationis.it](http://www.reseducationis.it)).

Ha pubblicato i volumi: *Il Salterio, la Santacroce e l'Alfabeto* (1998); *L'istruzione in Toscana nel 1809-1810* (2000); *La storia dell'educazione e la sfida metodologica* (2005). Ha inoltre curato i volumi: *Frontiere della formazione postmoderna* (con R. Certini, 2003), *Adozione e formazione* (2007); *Fare storia in rete* (con P. Bianchini, 2007). Suoi studi sono comparsi sulle riviste «Studi sulla formazione», «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», «Studium Educationis», «Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education».

**Chiara Biagioli** ha un assegno di ricerca presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università degli Studi di Firenze. Studiosa dell'Ottocento romantico ha pubblicato numerosi contributi sul romanzo storico fra cui una monografia dedicata a Francesco Domenico Guerrazzi: *L'«opera d'inchiestro»*. *Storia editoriale della narrativa di Guerrazzi (1827-1899)* (2006). Si è inoltre occupata della produzione critica di Walter Binni di cui ha recentemente curato l'edizione de *L'ultimo periodo della lirica leopardiana* (2009). È segretaria di redazione e redattrice della «Rassegna della letteratura italiana» e di «Letteratura italiana. Aggiornamento bibliografico».

**Vanna Boffo** è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze. Insegna Motricità e Relazioni interpersonali nel Corso di Laurea in Scienze dell'Infanzia e Teorie e metodi della ricerca educativa per gli studi sul futuro della formazione nel Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche, nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. Si occupa di Filosofia dell'educazione con riferimento ai fondamenti delle relazioni interpersonali e alla comunicazione formativa in ambito familiare e scolastico. Oltre a numerosi saggi e articoli ha pubblicato i seguenti volumi: *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare* (2005), *Attaccamento e formazione. Studio su John Bowlby* (2005), *Comunicare a scuola. Autori e testi* (2007). Ha curato, inoltre, i seguenti volumi: *La cura in pedagogia: linee di lettura* (2006), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale. Strumenti per l'educazione, la formazione, il lavoro* (con F. Torlone, 2008), *Innovation Transfer and Study Circles*, (con P. Federighi, 2009), *Content Embedded Literacy Education for the New Economy. Training Curriculum and Training Materials* (con I. Darjan, 2009), *Content Embedded Literacy in the Workplace*, (con P. Federighi e I. Darjan, 2009).

**Emiliano Macinai** è ricercatore di Pedagogia generale e sociale e insegna Pedagogia generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. Le sue ricerche si muovono nell'ambito della pedagogia dell'infanzia, con particolare attenzione alla storia sociale dell'infanzia, alla pedagogia dei diritti, all'educazione alla cittadinanza democratica e all'interculturalità. Ha pubblicato i volumi: *Identità culturali e integrazione in Europa* (con R. Albarea, D. Izzo e D. Zoletto, 2006); *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative* (2006); *Bambini selvaggi. Storie di infanzie negate tra mito e realtà* (2009). Ha inoltre curato il volume: *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali* (con S. Ulivieri e G. Franceschini, 2008).

**Andrea Peru**, neurologo, insegna Psicologia generale e Psicologia cognitiva presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze e Neuropsicologia in corsi della Facoltà di Medicina dell'Università di Verona. Conduce ricerche nell'ambito della neuropsicologia sperimentale e clinica con particolare enfasi per lo studio del ruolo dei deficit dell'attenzione nell'eziopatogenesi dei disturbi di apprendimento. Per diversi anni ha affiancato l'attività di ricerca all'attività clinica; significativa, al riguardo, l'esperienza di responsabile dell'unità di neuropsicologia dell'età evolutiva di un presidio multizonale di riabilitazione. È di quel periodo la collaborazione con scuole del territorio per l'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento e la formazione del personale docente. Membro della Società Italiana di Neuropsicologia, svolge attività di *referee*

per diverse riviste del settore ed ha al suo attivo oltre 20 lavori pubblicati su riviste internazionali.

**Maria Ranieri** è ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale all'Università degli Studi di Firenze dove tiene gli insegnamenti di Tecnologie dell'Istruzione, E-learning e Didattica dell'Interazione comunicativa presso la Facoltà di Scienze della Formazione. È membro della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) e fa parte del comitato scientifico dell'Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED). Si occupa di tecnologie dell'informazione e della comunicazione e processi formativi e, più in generale, delle tematiche inerenti al dominio delle tecnologie dell'educazione. Ha scritto i seguenti volumi: *E-learning: modelli e strategie didattiche*, (2005); *E-tutor: identità e competenze* (con M. Rotta, 2005); *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete* (2006); *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi* (con G. Bonaiuti e A. Calvani, 2007); *La competenza digitale nella scuola. Modelli per valutarla e svilupparla* (con A. Calvani e A. Fini, 2010).

**Tamara Zappaterra** è ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, dove tiene gli insegnamenti di Pedagogia speciale e di Pedagogia clinica. È docente anche presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia di Firenze. È membro del CESP (Centro per lo Studio delle Problematiche della Disabilità) dell'Ateneo fiorentino. La sua attività di ricerca è orientata alle tematiche della pedagogia della differenza e, nello specifico, all'approfondimento dei processi di inclusione e formazione relativi alle disabilità e ai bisogni educativi speciali. Recentemente ha scritto: *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità* (2010); *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche* (a cura di, con R. Biagioli, 2010). Nelle edizioni Firenze University Press: *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia* (con L. Trisciuzzi e L. Bichi, 2006).



## Indice dei nomi

- Adams C. 81, 94  
Ainsworth M.D.S. 27, 33  
Almgrem M. 86, 93  
Amelio G. 59  
Ammaniti N. 37, 44, 56, 62, 68, 70-72  
Ariès Ph. 144, 158, 163  
Artani A. 89, 94  
Aslin R.N. 83, 94  
Astremo R. 63, 72
- Balduino A. 38, 74  
Balduzzi L. 126, 140  
Ballestra S. 37, 54-55, 69-71, 73  
Bandini G. 11, 14, 95, 98, 116, 185  
Baratella P. 153, 158  
Barengi M. 62, 65, 73  
Bargagna S. 155, 159  
Barreña A. 86, 93  
Basso A. 80, 92  
Becchi E. 98, 116, 143, 159  
Bennett S. 167, 182  
Bergson H. 39  
Berne E. 13  
Bernfeld S. 99  
Bernstein L.E. 83, 94  
Bertolini P. 138, 140  
Bettelheim B. 25, 32, 99
- Bichi L. 154, 160, 187  
Bier D. 80, 94  
Bini C. 104-105  
Bobbio A. 123, 140  
Bober M. 166, 178, 180, 183  
Boella L. 21, 33-34  
Boffo V. 13, 17, 114, 116, 186  
Bonamore D. 104, 116  
Bookheimer S. 82, 92  
Bornstein M.H. 86, 92  
Borrego Jr. J. 105, 119  
Borsatti G. 75  
Bosco don G. 98  
Bosetto C. 106, 118  
Bowlby J. 21-22, 27-28, 34, 186  
Bradbury R. 48  
Braine M. 87, 92  
Brazelton T.B. 157, 159  
Brett E. 81, 94  
Briguori P. 108, 116  
Brizzi E. 37, 39-40, 45-48, 54, 66-67,  
70-73  
Brizzolara D. 81, 92  
Broca P.P. 77-79, 94  
Brolli D. 62, 67, 71  
Brovedani P. 81, 92  
Brown R.W. 87, 92

## 190 noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini

- Buber M. 32  
Buckingham D. 166, 171, 182-183  
Bullard-Bates C. 80, 94  
Burgess A. 66  
Burroghs W. 67
- Caliceti G. 37, 42-43, 46-47, 50, 71, 73  
Calignano M.T. 155, 159  
Callari Galli M. 138, 140  
Calvani A. 167, 174, 182, 187  
Cambi F. 34, 98-99, 106, 113-114, 116-118, 143-145, 159-160  
Camon F. 43, 71  
Campo R. 37, 41, 44, 53, 70-71  
Canoro A. 67, 72  
Cappelli G. 69, 71-72  
Cappuccio M. 21, 34  
Carosi A. 107  
Carr L.J. 81, 94  
Cartelli A. 182  
Carter R. 80, 93  
Carubbi S. 86, 93  
Casadio P. 85, 93  
Caselli M.C. 85, 93  
Castellitto S. 59  
Cavallo A. 104, 106, 117  
Cavallo M. 104, 106, 117  
Cecchi O. 40, 70  
Cerioli L. 114, 120  
Certini R. 98, 116, 185  
Chomsky N. 89-91, 93  
Cigoli V. 20, 34-35  
Cioni G. 81, 92  
Cipriani P. 81, 92  
Code C. 78, 93-94  
Colasanti A.R. 114, 118  
Collacchioni L. 114, 117  
Comencini C. 69, 71-72  
Conni C. 21, 34  
Contardi A. 155, 159  
Contini M. 114, 117  
Corsini E. 72  
Covato C. 106, 118
- Cudini S. 101, 118  
Culicchia G. 37, 41, 44, 48, 68, 70-71, 73  
Cunningham H. 128, 140  
Curatola A. 144, 146, 159
- Dardano M. 69, 73  
De Anna L. 149, 159  
Deater-Deckard K. 105, 118  
De Bleser R. 78, 93  
De Casper A.J. 82, 93  
Dehaene-Lambertz G. 81, 93  
deMause L. 100, 140, 143, 144, 159  
De Monticelli R. 21, 34  
Demorest M.E. 83, 94  
Diener H.C. 80, 94  
Di Giacomo D. 155, 159  
Dodge K.A. 105, 118  
D'Odorico L. 86, 93  
Donati C. 44, 67, 73  
Duschka K. 80, 94
- Eagleton M.B. 168, 183  
Eco U. 69, 74  
Eimas P.D. 82, 93  
Ezeizabarrena M.J. 86, 93
- Fabbri L. 115, 118  
Fachinelli E. 100, 118  
Fadiga L. 127, 132-133, 140-141  
Ferguson C.A. 84, 93  
Ferrante E. 69, 71  
Ferretti G. 81, 92  
Ferri P. 165, 183  
Fifer W.P. 82, 93  
Fini A. 167, 182, 187  
Flores M. 99, 118  
Fonagy P. 28, 34  
Fonzi A. 101, 118  
Foti C. 106, 118  
Foucault M. 33-34, 105, 119  
Frabboni F. 123-124, 138, 140  
Francescato D. 101, 118  
Franta H. 114, 118

- Fratini C. 113-114, 118-119, 145-146, 159  
 Frechette J. 171, 183  
 Freud A. 21, 34, 99  
 Freud S. 99, 113, 119  
  
 Galaburda A.M. 81, 93  
 Galanti M.A. 113-114, 119  
 Galimberti U. 105, 119  
 Gallese V. 92-93  
 Galluzzo S.A.R. 104, 119  
 Galuppi G. 109  
 Garboli C. 43, 70  
 Gavazzeni F. 68, 70  
 Gelati M. 155, 159  
 Gergely G. 28, 34, 92-93  
 Gershoff E.T. 105, 119  
 Gherardi V. 126, 140  
 Ghidetti E. 38, 74  
 Giallongo A. 105, 119  
 Giardelli M. 80, 92  
 Giordano M. 113, 119  
 Girotto V. 90, 94  
 Gramigna A. 123, 140  
 Grassi M.P. 80, 92  
 Greenspan S.I. 157, 159  
 Gregoretti M. 50, 72  
 Grimaldi A.L. 59  
 Guinee K. 168, 183  
  
 Habib M. 81, 93  
 Haddon L. 168-169, 172, 179, 183  
 Hadot P. 33-34  
 Hartzell M. 28, 35  
 Hasebrink U. 168-169, 172, 179, 183  
 Haynes M.O. 86, 92  
 Hecaen H. 80, 93  
 Heiss W.D. 79, 93  
 Herholz K. 79, 93  
 Hohenegger M.K. 80, 93  
 Hopkins D. 115, 119  
 Howe N. 165, 183  
 Huber M. 80, 94  
  
 Iacoboni M. 21, 34  
 Ibanez E.S. 105, 119  
 Idiazabal I. 86, 93  
 Isaacs E.B. 81, 94, 99  
 Isensee C. 80, 94  
 Iser W. 38, 74  
 Izzo D. 124, 140, 186  
 Izzo S. 54, 73  
  
 Jakobson R. 84, 93  
 Jensen C. 102, 119  
 Joannette Y. 78, 93-94  
 Johsua S. 168, 183  
 Joyce J. 43, 74  
 Jurist E.L. 28, 34  
 Juszczik P.W. 82, 93  
  
 Karbe H. 79, 93  
 Kavanagh J.F. 84, 93  
 Kervin L. 167, 182  
 Kessler J. 79, 93  
 Key E. 128  
 Khoury A. Th. 97, 119  
 Klein M. 99  
 Krashen S. 80, 93  
  
 Ladage C. 168, 183  
 Laeng M. 99, 118  
 Lambruschini R. 98  
 Landsford J.E. 105, 119  
 Langlais K. 168, 183  
 Lansdown G. 105, 119  
 La Porta F. 37, 61-62, 73  
 Larizza S. 104, 119  
 Lavazza A. 21, 34  
 Lenneberg E.H. 80-81, 93  
 Littamé E. 153, 158  
 Litzow J.M. 105, 119  
 Livingstone S. 166, 168-169, 172, 178-180, 183  
 Lo Cascio G. 106, 119  
 Lodovichi A. 95  
 Lombardo Radice M. 40

- Lucamante S. 54, 65, 73
- Macinai E. 14, 99, 119, 123, 133, 141, 143, 159, 186
- Mac Whinney B. 86, 93
- Maltese A. 106, 118
- Manetti M. 154, 160
- Manier B. 135, 141
- Manini M. 126, 140
- Mannucci A. 113, 119
- Marchetti I. 97, 119
- Mariani A. 105, 119
- Marino M. 123, 141
- Mariotti M. 80, 92
- Markman E.M. 85, 93
- Massa R. 100-101, 114, 120
- Massei F. 155, 159
- Maton K. 167, 182
- Mazzantini M. 59, 69, 71-72
- Mazzucato C. 97, 119
- Mazzucco M. 69, 71
- McLuhan M. 163
- Melacarne C. 115, 118
- Menesini E. 101, 120
- Metastasio R. 138, 141
- Miller A. 100, 120, 159
- Mishkin M. 81, 94
- Mitchell S. 20, 34
- Mondello E. 37, 43, 73
- Mondo L. 67, 73
- Montanari F. 138, 140
- Monteleone M. 112, 120
- Montessori M. 99
- Morante L. 43, 59, 70
- Moretti N. 59
- Moro A.C. 106, 120, 126-127, 132-133, 140-141
- Moro V. 82, 94
- Morosini P. 109
- Morris D. 82, 93
- Mozzi G. 47, 50, 73
- Muller S. 80, 94
- Munforte G. 69, 72
- Muraro Vaiani L. 100, 118
- Muter V. 81, 93
- Neill A.S. 99
- Newport E.L. 83, 94
- Nigro D. 72
- Noth J. 80, 94
- Nove A. 37, 42-43, 47, 65-66, 70-73
- Oblinger D. 165-166, 183
- Oblinger J. 165-166, 183
- Oller D.K. 84, 93
- Olweus D. 101, 120
- Orefice P. 145, 159
- Osborne E. 114, 120
- Palieri M.S. 57, 72
- Panzeri F. 37, 74
- Papaleloudi H. 81, 94
- Passafiume D. 155, 159
- Pecini C. 81, 92
- Pedditzi M.L. 113, 120
- Pemberton J.R. 105, 119
- Peru A. 13, 82, 94, 186
- Pezzella V. 104, 120
- Pezzuoli G. 69
- Piaget J. 76, 94
- Piazza E. 55, 76, 94
- Picca A. 68, 71
- Pinheiro P.S. 106, 121
- Pinto Minerva F. 124, 140
- Piperno A. 61, 72
- Poggesi P. 113, 119
- Polkey C.E. 81, 94
- Pontiggia G. 59, 71, 73, 143, 159
- Postman N. 162-164, 166, 183
- Prekshy M. 164-165, 183
- Putton A. 101, 118
- Ragazzini D. 145, 159
- Ranieri M. 14, 161, 167, 176, 182-183, 187
- Ravera L. 40, 46, 50, 61, 70
- Ravestain J. 168, 183

- Righetti M. 123, 140  
 Rijntjes M. 80, 94  
 Riva Crugnola C. 21-23, 25, 34-35  
 Riva M.G. 114, 120  
 Rivoltella P. C. 177, 181, 183  
 Rizzolatti G. 21, 35  
 Roch Lecours A. 78, 93-94  
 Rogers C.R. 25, 32, 35  
 Ryalls J. 78, 94  
  
 Saffran J.R. 83, 94  
 Saint-Exupéry A. de 17  
 Salerno A. 97, 120  
 Salzberger-Wittenberg I. 114, 120  
 Santacroce I. 37, 49-50, 54, 62-63, 65,  
 70-73, 185  
 Santoni Rugiu A. 98, 120  
 Sarno M.T. 80, 94  
 Sarracino V. 124, 140  
 Sarsini D. 105, 120  
 Sartori G. 100, 118  
 Sarzana P. 68, 70  
 Satz P. 80, 93-94  
 Saulle M. R. 149, 151, 159  
 Scabini E. 20, 35  
 Scacchi A. 65, 73  
 Schianchi M. 147, 159  
 Schön Donald A. 115, 120  
 Scott G.R. 97, 120  
 Selby H. Jr. 66  
 Seneca 82, 94  
 Sica L. 68, 73  
 Siegel D.J. 28, 35  
 Silva C. 123, 141  
 Silvani S. 104, 121  
 Silverstein M. 105, 119  
 Sinigaglia C. 21, 35  
 Siqueland R.L. 82, 93  
 Skinner B.F. 89, 93-94  
 Socrate 33, 138  
 Soresi S. 147, 160  
 Spinazzola V. 37, 59, 73-74  
 Spitz R. 21-22, 25, 35  
  
 Sroufe L.A. 23-24, 35  
 Stark R.E. 83, 94  
 Stein E. 30, 35  
 Stern D. 115, 119  
 Strauss E. 80, 94, 165, 183  
 Strauss W. 80, 94, 165, 183  
 Striano M. 115, 118, 124, 140  
 Suelzu A. 75  
 Sutherland-Smith W. 168, 184  
 Svevo I. 68, 70  
  
 Tabossi P. 90, 94  
 Tapscott D. 164, 183-184  
 Tarantino Q. 62  
 Target M. 28, 34  
 Tassinari G. 82, 94  
 Taylor S. 81, 93  
 Tees R.C. 83, 94  
 Tellini P. 82, 94  
 Terao S. 105, 119  
 Thiel A. 79, 93  
 Tomassini A. 95  
 Tondelli P.V. 37, 43, 55, 73-74  
 Tonucci F. 138, 141  
 Trisciuzzi L. 113, 119, 125, 141, 143-  
 145, 154-155, 160, 187  
 Tronick E.Z. 23-26, 35  
 Turchetta G. 67-68, 74  
 Turchi R. 38, 74  
 Turkle S. 174, 184  
 Tworuschka U. 97, 119  
  
 Ugazio V. 23, 35  
 Ulivieri S. 7, 15, 98, 106, 116-118, 121,  
 125, 141, 144, 146, 159, 186  
 Usai M.C. 154, 160  
 Vargha-Khadem F. 81, 93-94  
  
 Veen W. 165, 184  
 Veronesi S. 59, 61, 69, 71, 73  
 Vertecchi B. 98, 116, 145, 160  
 Vetter D. 97, 119  
 Vigorito J. 82, 93

## 194 noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini

- Vinci S. 37, 57-58, 71-72  
Viola F. 107  
Volpi R. 19, 35  
Vrakking B. 165, 184  
Vygotskij L.S. 92, 94
- Wallesch C.W. 78, 93-94  
Watson J. 92-93, 99  
Weber-Luxenburger G. 79, 93  
Weiller C. 80, 94  
Werker J.F. 83, 94  
Wernicke C. 78-80, 93-94
- Whitaker H. 80, 94  
Willet R. 166, 171, 182-183  
Williams Polacco G. 114, 120  
Wilson J. 81, 94  
Winnicott D. 21, 99  
Woods R.P. 80, 94
- Yeni-Komshian G. 84, 93
- Zanobini M. 154, 160  
Zappaterra T. 14, 113, 121, 143, 145,  
154, 160, 187  
Zorzi M. 90, 94

STRUMENTI  
PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

1. Brunetto Chiarelli, Renzo Bigazzi, Luca Sineo (a cura di), *Alia: Antropologia di una comunità dell'entroterra siciliano*
2. Vincenzo Cavaliere, Dario Rosini, *Da amministratore a manager. Il dirigente pubblico nella gestione del personale: esperienze a confronto*
3. Carlo Biagini, *Information technology ed automazione del progetto*
4. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza. Medico, antropologo, viaggiatore*
5. Luca Solari, *Topics in Fluvial and Lagoon Morphodynamics*
6. Salvatore Cesario, Chiara Fredianelli, Alessandro Remorini, *Un pacchetto evidence based di tecniche cognitivo-comportamentali sui generis*
7. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi. Gli animali domestici e la fauna antropocora*
8. Simone Margherini (a cura di), *BIL Bibliografia Informatizzata Leopardiana 1815-1999: manuale d'uso ver. 1.0*
9. Paolo Puma, *Disegno dell'architettura. Appunti per la didattica*
10. Antonio Calvani (a cura di), *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università. Verso l'università virtuale*
11. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *La riforma della Politica Agricola Comunitaria e la filiera olivicolo-olearia italiana*
12. Salvatore Cesario, *L'ultima a dover morire è la speranza. Tentativi di narrativa autobiografica e di "autobiografia assistita"*
13. Alessandro Bertirotti, *L'uomo, il suono e la musica*
14. Maria Antonietta Rovida, *Palazzi senesi tra '600 e '700. Modelli abitativi e architettura tra tradizione e innovazione*
15. Simone Guercini, Roberto Piován, *Schemi di negoziato e tecniche di comunicazione per il tessile e abbigliamento*
16. Antonio Calvani, *Technological innovation and change in the university. Moving towards the Virtual University*
17. Paolo Emilio Pecorella, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2000. Relazione preliminare*
18. Marta Chevanne, *Appunti di Patologia Generale. Corso di laurea in Tecniche di Radiologia Medica per Immagini e Radioterapia*
19. Paolo Ventura, *Città e stazione ferroviaria*
20. Nicola Spinosi, *Critica sociale e individuazione*
21. Roberto Ventura (a cura di), *Dalla misurazione dei servizi alla customer satisfaction*
22. Dimitra Babalis (a cura di), *Ecological Design for an Effective Urban Regeneration*
23. Massimo Papini, Debora Tringali (a cura di), *Il pupazzo di garza. L'esperienza della malattia potenzialmente mortale nei bambini e negli adolescenti*
24. Manlio Marchetta, *La progettazione della città portuale. Sperimentazioni didattiche per una nuova Livorno*
25. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Note su progetto e metropoli*
26. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *OCM seminativi: tendenze evolutive e assetto territoriale*
27. Pecorella Paolo Emilio, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2001. Relazione preliminare*
28. Nicola Spinosi, *Wir Kinder. La questione del potere nelle relazioni adulti/bambini*
29. Stefano Cordero di Montezemolo, *I profili finanziari delle società vinicole*
30. Luca Bagnoli, Maurizio Catalano, *Il bilancio sociale degli enti non profit: esperienze toscane*
31. Elena Rotelli, *Il capitolo della cattedrale di Firenze dalle origini al XV secolo*
32. Leonardo Trisciuzzi, Barbara Sandrucci, Tamara Zappaterra, *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*
33. Nicola Spinosi, *Invito alla psicologia sociale*
34. Raffaele Moschillo, *Laboratorio di disegno. Esercitazioni guidate al disegno di arredo*
35. Niccolò Bellanca, *Le emergenze umanitarie complesse. Un'introduzione*
36. Giovanni Allegretti, *Porto Alegre una biografia territoriale. Ricercando la qualità urbana a partire dal patrimonio sociale*
37. Riccardo Passeri, Leonardo Quagliotti, Christian Simoni, *Procedure concorsuali e governo dell'impresa artigiana in Toscana*
38. Nicola Spinosi, *Un soffitto viola. Psicoterapia, formazione, autobiografia*
39. Tommaso Urso, *Una biblioteca in divenire. La biblioteca della Facoltà di Lettere dalla penna all'elaboratore. Seconda edizione rivista e accresciuta*

40. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2002. Relazione preliminare*
41. Antonio Pellicanò, *Da Galileo Galilei a Cosimo Noferi: verso una nuova scienza. Un inedito trattato galileiano di architettura nella Firenze del 1650*
42. Aldo Burrelli (a cura di), *Il marketing della moda. Temi emergenti nel tessile-abbigliamento*
43. Curzio Cipriani, *Appunti di museologia naturalistica*
44. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Incipit. Esercizi di composizione architettonica*
45. Roberta Gentile, Stefano Mancuso, Silvia Martelli, Simona Rizzitelli, *Il Giardino di Villa Corsini a Mezzomonte. Descrizione dello stato di fatto e proposta di restauro conservativo*
46. Arnaldo Nesti, Alba Scarpellini (a cura di), *Mondo democristiano, mondo cattolico nel secondo Novecento italiano*
47. Stefano Alessandri, *Sintesi e discussioni su temi di chimica generale*
48. Gianni Galeota (a cura di), *Traslocare, riaggregare, rifondare. Il caso della Biblioteca di Scienze Sociali dell'Università di Firenze*
49. Gianni Cavallina, *Nuove città antichi segni. Tre esperienze didattiche*
50. Bruno Zanoni, *Tecnologia alimentare 1. La classe delle operazioni unitarie di disidratazione per la conservazione dei prodotti alimentari*
51. Gianfranco Martiello, *La tutela penale del capitale sociale nelle società per azioni*
52. Salvatore Cingari (a cura di), *Cultura democratica e istituzioni rappresentative. Due esempi a confronto: Italia e Romania*
53. Laura Leonardi (a cura di), *Il distretto delle donne*
54. Cristina Delogu (a cura di), *Tecnologia per il web learning. Realtà e scenari*
55. Luca Bagnoli (a cura di), *La lettura dei bilanci delle Organizzazioni di Volontariato toscane nel biennio 2004-2005*
56. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Una generazione che cambia. Civismo, solidarietà e nuove incertezze dei giovani della provincia di Firenze*
57. Monica Bolognesi, Laura Donati, Gabriella Granatiero, *Acque e territorio. Progetti e regole per la qualità dell'abitare*
58. Carlo Natali, Daniela Poli (a cura di), *Città e territori da vivere oggi e domani. Il contributo scientifico delle tesi di laurea*
59. Riccardo Passeri, *Valutazioni imprenditoriali per la successione nell'impresa familiare*
60. Brunetto Chiarelli, Alberto Simonetta, *Storia dei musei naturalistici fiorentini*
61. Gianfranco Bettin Lattes, Marco Bontempi (a cura di), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzioni*
62. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2003*
63. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Il cervello delle passioni. Dieci tesi di Adolfo Natalini*
64. Saverio Pisaniello, *Esistenza minima. Stanze, spazi della mente, reliquiario*
65. Maria Antonietta Rovida (a cura di), *Fonti per la storia dell'architettura, della città, del territorio*
66. Ornella De Zordo, *Saggi di anglistica e americanistica. Temi e prospettive di ricerca*
67. Chiara Favilli, Maria Paola Monaco, *Materiali per lo studio del diritto antidiscriminatorio*
68. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2004*
69. Emanuela Caldognetto Magno, Federica Cavicchio, *Aspetti emotivi e relazionali nell'e-learning*
70. Marco Massetti, *Uomini e (non solo) topi (2ª edizione)*
71. Giovanni Nerli, Marco Pierini, *Costruzione di macchine*
72. Lorenzo Viviani, *L'Europa dei partiti. Per una sociologia dei partiti politici nel processo di integrazione europea*
73. Teresa Crespellani, *Terremoto e ricerca. Un percorso scientifico condiviso per la caratterizzazione del comportamento sismico di alcuni depositi italiani*
74. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Cava. Architettura in "ars marmoris"*
75. Ernesto Tavoletti, *Higher Education and Local Economic Development*
76. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli (1917-1930)*
77. Luca Bagnoli, Massimo Cini (a cura di), *La cooperazione sociale nell'area metropolitana fiorentina. Una lettura dei bilanci d'esercizio delle cooperative sociali di Firenze, Pistoia e Prato nel quadriennio 2004-2007*
78. Lamberto Ippolito, *La villa del Novecento*
79. Cosimo Di Bari, *A passo di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco*

80. Leonardo Chiesi (a cura di), *Identità sociale e territorio. Il Montalbano*
81. Piero Degl'Innocenti, *Cinquant'anni, cento chiese. L'edilizia di culto nelle diocesi di Firenze, Prato e Fiesole (1946-2000)*
82. Giancarlo Paba, Anna Lisa Pecoriello, Camilla Perrone, Francesca Rispoli, *Partecipazione in Toscana: interpretazioni e racconti*
83. Alberto Magnaghi, Sara Giacomozzi (a cura di), *Un fiume per il territorio. Indirizzi progettuali per il parco fluviale del Valdarno empoiese*
84. Dino Costantini (a cura di), *Multiculturalismo alla francese?*
85. Alessandro Viviani (a cura di), *Firms and System Competitiveness in Italy*
86. Paolo Fabiani, *The Philosophy of the Imagination in Vico and Malebranche*
87. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli*
88. David Fanfani (a cura di), *Pianificare tra città e campagna. Scenari, attori e progetti di nuova ruralità per il territorio di Prato*
89. Massimo Papini (a cura di), *L'ultima cura. I vissuti degli operatori in due reparti di oncologia pediatrica*
90. Raffaella Cerica, *Cultura Organizzativa e Performance economico-finanziarie*
91. Alessandra Lorini, Duccio Basosi (a cura di), *Cuba in the World, the World in Cuba*
92. Marco Goldoni, *La dottrina costituzionale di Sieyès*
93. Francesca Di Donato, *La scienza e la rete. L'uso pubblico della ragione nell'età del Web*
94. Serena Vicari Haddock, Marianna D'Ovidio, *Brand-building: the creative city. A critical look at current concepts and practices*
95. Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Ricerche in corso*
96. Massimo Moneglia, Alessandro Panunzi (edited by), *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross-Linguistic Perspective*
97. Alessandro Panunzi, *La variazione semantica del verbo essere nell'Italiano parlato*
98. Matteo Gerlini, *Sansone e la Guerra Fredda. La capacità nucleare israeliana fra le due superpotenze (1953-1963)*
99. Luca Raffini, *La democrazia in mutamento: dallo Stato-nazione all'Europa*
100. Gianfranco Bandini (a cura di), *noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*
101. Anna Taglioli, *Il mondo degli altri. Territori e orizzonti sociologici del cosmopolitismo*





Finito di stampare da Grafiche San Benedetto srl  
Castrocielo (Fr) - ITALY