

## **Esperienze traumatiche e illusioni taumaturgiche. Negligenza, dolore, fiducia**

*Valeria Rossini*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Il saggio intende contribuire alla riflessione sulle competenze relazionali degli educatori e dei pedagogisti impegnati nell'intervento di sostegno alle competenze genitoriali nei contesti familiari negligenti. In particolare, si approfondiscono le dinamiche emotivo-affettive che interessano la relazione genitore-figlio, nei suoi aspetti di problematicità e sofferenza, ma anche nelle dimensioni di recupero e promozione di un nuovo clima familiare, ispirato alla fiducia e alla generatività. In questa direzione, il compito degli operatori pedagogici consiste nella ricostruzione di una storia familiare che non può essere compresa secondo un determinismo causalistico, ma che richiede un'attenzione sistemica alle molteplici condizioni che possono restituire fiducia alla coppia di genitori, e speranza ai figli vittime di un'eredità negativa.

**Parole chiave:** competenze genitoriali, negligenza, trauma infantile, dolore, generatività.

### **Abstract**

The essay aims to contribute to the reflection on the relational competences of educators and pedagogists engaged in the intervention of support to the parental competences in the negligent family contexts. In particular, we deepen the emotional-affective dynamics that affect parent-child relationship, in its problematic and suffering aspects, but also in the dimensions of recovery and promotion of a new family climate, inspired by trust, and generativity. In this direction, the task of the pedagogical operators consists in the reconstruction of a family story, which cannot be understood according to causal determinism, but which requires systemic attention to multiple conditions that can restore trust to the parental couple and hope, to the children victims of a negative heritage.

**Keywords:** parental skills, neglect, infant trauma, suffering, generativity.

### *1. Il sostegno alle competenze genitoriali nei casi di negligenza*

Il profilo professionale e le competenze degli educatori sono al centro di un importante dibattito che interessa il mondo della formazione e dei servizi, con profonde ricadute a livello istituzionale e sociale.

---

<sup>1</sup> Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

La Legge di Bilancio n. 205 del 2017, attraverso i commi 594-601, ha cercato di riassumere il Disegno di Legge n. 2443, noto come “Legge Iori”, in cui si definiva la figura dell’educatore professionale secondo due declinazioni: quella socio-pedagogica e quella socio-sanitaria<sup>2</sup>.

A partire dal formale riconoscimento del ruolo e delle funzioni del pedagogo e dell’educatore, si è sviluppata una riflessione sulle competenze specifiche che caratterizzano queste due figure professionali. A sua volta, tale riflessione ha prodotto un vivace confronto all’interno delle scienze dell’educazione, volto a individuare i fondamenti epistemologici delle conoscenze e delle competenze essenziali in ambito pedagogico. Essi attengono essenzialmente a due piani interrelati: il rapporto tra teoria e prassi; le relazioni tra le prospettive disciplinari sull’educazione.

Seguendo Vanna Iori, il rapporto tra teoria e prassi si configura come «un’area di sapere avente il carattere di *riflessione teorica sulla e per la pratica formativa*, volta a renderla meno incerta, provvisoria, estemporanea, per riuscire a *modificare la situazione* data verso una crescita esistenziale e umana» (2018, p. 76). Nella sua funzione di coordinamento delle attività e di condivisione delle progettualità, il pedagogo è chiamato inoltre a integrare differenti prospettive disciplinari e competenze professionali. Ciò implica un dialogo a monte tra la pedagogia e le scienze dell’educazione, che deve tenere conto di un altro basilare principio epistemologico: il riconoscimento della pari dignità e del comune valore scientifico dei diversi punti di vista intorno ai processi educativi e formativi.

Un ambito di lavoro educativo in cui emerge particolarmente la necessità di sbrogliare questi nodi concettuali e operativi riguarda il sostegno alle famiglie che vivono una condizione di difficoltà sul piano educativo e relazionale. Il tema delle competenze pedagogiche necessarie a tessere un rapporto pedagogicamente significativo *tra e con* genitori e figli appartenenti a contesti educativi problematici si riverbera infatti su entrambi i livelli succitati. Sul primo, perché è importante fare in modo che le prassi non restino confinate a uno stadio irriflesso, confuso o meramente emergenziale. Sul secondo, perché bisogna evitare che l’approccio pedagogico sia fagocitato o estromesso da dispositivi appa-

---

<sup>2</sup> Rispetto al primo profilo, la Legge di Bilancio, approvata il 29 dicembre 2018 e pubblicata il 31 dicembre 2018 nel Supplemento ordinario n. 62/L alla Gazzetta Ufficiale Serie generale - n. 302, ha attribuito tale qualifica a chi consegue la Laurea triennale nella Classe di Laurea L-19 (Scienze dell’educazione e della formazione, N.d.A.).

rentemente più consolidati, quali possono essere quelli clinici, giuridici o socioassistenziali.

È chiaro che questi due rischi attengono a qualsiasi campo di azione educativa; tuttavia, nel caso del lavoro con le famiglie in oggetto possono verificarsi più facilmente, in ragione di una serie di ambivalenze che abbracciano l'analisi concettuale e l'impalcatura metodologica della presa in carico delle situazioni di vulnerabilità. Il primo problema risiede nella opportunità di intrecciare i tre livelli della riflessione e dell'intervento pedagogico *per* le famiglie: la *pedagogia della famiglia*, l'*educazione familiare* e il *sostegno alla genitorialità*.

La pedagogia della famiglia studia le dinamiche relazionali che si sviluppano all'interno delle famiglie, avendo come oggetto di indagine specifico «il nascere, il divenire, l'articolarsi delle relazioni educative in un preciso contesto esperienziale, a sua volta contraddistinto da inedite dinamiche pedagogiche, organizzative e di funzionamento» (Pati, 2014, p. 7). L'educazione familiare riguarda invece gli interventi formativi finalizzati ad accompagnare i genitori nello svolgimento dei loro compiti genitoriali, e si interessa sia di incrementare la qualità delle relazioni educative interne alla famiglia, sia di rafforzare i rapporti familiari con l'esterno, potenziando il dialogo tra genitori e agenzie educative territoriali.

Non è questa la sede per dare conto dell'amplessissima letteratura italiana sulla pedagogia della famiglia e sull'educazione familiare (Catarisi, 2006; Corsi, Stramaglia, 2009; Formenti, 2014; Galli, 1991; Milani, 2018; Pati, 2014; Perillo 2019; Simeone, 2014). Nel nostro Paese, esse rappresentano dimensioni di studio e di intervento oggi più che mai feconde, anche in ragione delle trasformazioni che hanno interessato l'istituto e il sistema familiare nelle sue diverse morfologie, a partire dalla seconda metà del secolo scorso. In particolare, le relazioni tra genitori e figli sono divenute oggetto di una riflessione sempre più profonda, volta ad analizzarne le potenzialità e le disfunzionalità. Queste ultime sono state prese in carico da nuovi approcci scientifici e figure professionali, che hanno tentato di definire il campo della *problematicità* familiare, nel quale confluiscono costrutti quali "inadeguatezza genitoriale", "abuso e maltrattamento", "patologia della fornitura di cure", "negligenza", "povertà educativa", "svantaggio socio-culturale".

I diversi contributi psicopedagogici hanno provato a tracciare linee condivise per isolare – e nello stesso tempo integrare – tali problematiche in un quadro chiaro e unitario. A livello di intervento, esse convergono nell'area del *sostegno alla genitorialità*, che allude nello specifico a

un aiuto da un lato di tipo formativo, offerto ai genitori o ai futuri genitori per fondare su basi solide e riflessive la vita di coppia, e dall'altro di tipo professionale, nella misura in cui vengono messe loro a disposizione figure professionali preparate a cui rivolgersi nelle difficoltà che possono insorgere nella vita del nucleo familiare (Silva, 2016, p. 43).

In un'ottica pedagogica, se pensiamo alla famiglia come ambiente educativo primario, impegnato nelle funzioni di cura educativa, nell'ottica dell'adattamento, della crescita psicologica e della socializzazione dei suoi membri, soprattutto se minori, l'individuazione delle situazioni di difficoltà si rende complessa, poiché varie e articolate sono le funzioni che la famiglia assolve (o non assolve). Conseguentemente, piuttosto che distinguere aprioristicamente tra famiglie funzionali e famiglie disfunzionali, tra nuclei sani e nuclei patologici, tra contesti educativi e contesti diseducativi, possiamo partire dall'analisi delle caratteristiche che rendono la famiglia un ambiente adatto all'educazione dei minori, da svolgersi non in forma residuale rispetto ai contesti di "anormalità", e senza pretesa di generalizzazione. Laura Fruggeri (2011) parla infatti di un *continuum* agio-disagio nelle famiglie, che si collocano lungo una linea che va da un disagio grave connesso a importanti problemi psicopatologici, a un disagio meno grave connesso alle difficoltà nel funzionamento e nell'esercizio dei compiti genitoriali.

In tale direzione, appare urgente riflettere su come costruire professionalità pedagogiche in grado di sostenere e mobilitare le capacità di reazione e di adattamento nei genitori, per aiutarli a gestire le loro inadeguatezze a livello educativo e, nei figli, per aiutarli a superare i vissuti dolorosi da esse innescati. L'urgenza è dettata da diverse ragioni e riguarda la qualità e l'efficacia della formazione iniziale e *in itinere* dei pedagogisti e degli educatori, degli interventi di rete interistituzionali e delle iniziative di promozione della cultura della famiglia, della genitorialità e dell'infanzia. In particolare, si tratta di costruire nelle figure educative competenze integrabili con quelle psicologiche (a livello sia preventivo sia riabilitativo) e strumenti complementari a quelli clinico-diagnostici, senza sovrapposizioni e/o confusioni a livello di ruoli e responsabilità. I processi educativi in famiglia hanno bisogno infatti di essere osservati con uno sguardo ampio, poiché seguono traiettorie differenti, che interessano il legame affettivo che tiene insieme la coppia (Simeone, 2009), i rapporti tra i *partners* e le rispettive famiglie di origine (Amadini, 2015), e ovviamente le relazioni tra genitori e figli.

Rispetto a quest'ultima dimensione, la condizione neotenuca del bambino, costretto a una lunga dipendenza dal *caregiver* per la sua stessa sopravvivenza, pone in luce l'estrema rilevanza del cosiddetto *parental commitment*. Per rispondere ai bisogni vitali del bambino, l'adulto "allevante" è chiamato a mettere in atto comportamenti di cura, in parte facilitati dai sentimenti connessi all'attrattiva che il piccolo esercita su di lui. Come hanno dimostrato gli studi di psicologia crossculturale, tali comportamenti sono inoltre sorretti dalle aspettative sociali che aiutano sia la madre sia il padre a gestire gli sforzi quotidiani verso il figlio (Ardone, Chiarolanza, 2007). Da tale punto di vista, la genitorialità rappresenta un costrutto complesso che può essere valutato in relazione a diversi fattori, oggetto di analisi da parte della psicologia del ciclo di vita, della psicopatologia dello sviluppo, della psicologia clinica e giuridica, nonché della psichiatria forense (Camerini, Volpini, Lopez, 2011).

Nonostante la validità dei numerosi contributi scientifici e delle diverse metodologie di intervento, resta ancora in parte offuscato lo sguardo pedagogico, che deve dunque focalizzarsi su alcuni aspetti specifici caratterizzanti le relazioni familiari *sub specie educationis*. Se è vero, richiamando la citazione tolstoiana, che «tutte le famiglie felici si assomigliano; ogni famiglia infelice è infelice in un modo particolare» (Tolstoj, 1877; trad. it. 1967, p. 15), si tratta di indagare l'appropriatezza e, di conseguenza, la non appropriatezza delle cure genitoriali, utilizzando un criterio dinamico e globale che non può essere tranciante. Di fatto, le zone grigie nel campo dell'esercizio della genitorialità sono talmente ampie da rendere impossibile una distinzione netta tra genitori *efficaci* e genitori *non efficaci* (Gordon, 1970, trad. it. 1994).

Del resto, l'efficacia del comportamento genitoriale dipende da diversi fattori, tra i quali le rappresentazioni della maternità e della paternità, le trasformazioni nelle relazioni familiari e l'attenzione ai bisogni e ai diritti dei bambini. In particolare, tre sono gli aspetti che devono essere tenuti in considerazione nell'analisi di tale complessità. In primo luogo, il campo dei comportamenti di cura e delle responsabilità genitoriali è certamente molto vasto e differenziato anche tra partner culturalmente omogenei, il che rende problematica l'individuazione di aree di azione definite.

In secondo luogo, la sfida che i due genitori sono chiamati (congiuntamente) ad affrontare riguarda la capacità di coordinare le modalità e gli atteggiamenti che supportano la relazione con il figlio e guidano l'esercizio del ruolo genitoriale (McHale, 1997). Infine, è importante tenere conto dell'evoluzione delle concezioni relative ai bisogni e ai diritti dei bambini, che si definiscono in funzione delle coordinate storico-sociali,

interessando uno spettro che va dai bisogni di accudimento fisico e materiale alle esigenze di natura educativa. Seguendo Bornstein (2002), il ruolo genitoriale si estrinseca infatti in una serie di compiti che attengono ai seguenti domini:

- *allevamento*: si tratta dei comportamenti che i genitori mettono in atto per tutelare il benessere fisico del bambino, proteggendolo dai rischi e dai fattori di stress (cure mediche, igiene del corpo, mantenimento del benessere psicofisico);
- *cura affettiva*: include gli scambi affettivi che vanno dal contatto fisico al sorriso, alla regolazione affettiva. Insieme alla capacità di gestire e monitorare le relazioni affettive del bambino con gli altri, rientra in questa dimensione la *responsiveness*, ossia la capacità di rispondere prontamente e in modo affidabile e appropriato ai segnali del bambino, che imparerà di conseguenza a percepire il mondo come benevolo e degno di fiducia;
- *insegnamenti*: consiste negli interventi di stimolo che i genitori attuano per aiutare il bambino a comprendere l'ambiente, focalizzando la sua attenzione sugli oggetti e sul mondo esterno alla famiglia, offrendogli le coordinate per interpretarlo in relazione alle sue capacità e alla sua età;
- *cura materiale*: include tutte quelle azioni volte a organizzare il mondo fisico dei figli, arricchendolo di oggetti come giocattoli e libri, controllando il livello di stimolazione ambientale (ad es. attraverso la regolamentazione dell'esposizione ai *media*), e ponendo limiti alla libertà di movimento del bambino (Ardone, Chiarolanza, 2007).

Quando questi compiti genitoriali non sono assolti, o sono assolti in modo inadeguato o insufficiente, siamo di fronte a un contesto familiare negligente. In esso, è presente una difficoltà o incapacità (temporanea o cronica) da parte delle persone prossime al bambino, di agire in conformità con le norme che regolano le cure fisiche, psicologiche o educative nella comunità di cui il bambino è parte.

Non è facile descrivere le manifestazioni che caratterizzano il fenomeno della negligenza, la sua eziologia e le conseguenze del suo svolgimento. Lacharité, Ethier e Nolin intendono con "negligenza" «una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte» (2006, p. 385). Allo stato presente delle conoscenze scientifiche, questi bisogni si basano su una preliminare disponibilità affettiva del-

le persone che si prendono cura del bambino, e dunque riguardano in primo luogo il piano psicologico. Inoltre, la carenza o l'assenza di risposte a questi bisogni comportano un rischio significativo di conseguenze negative per lo sviluppo del bambino, verificabili empiricamente o riconosciute socialmente, come problemi emotivi e relazionali, condotte devianti, autolesionismo e tendenze suicidarie.

Il termine *negligenza* viene dal latino *necligere*, che significa *non scegliere, non legare*, sottolineando come la problematicità di queste famiglie sia da considerare in un'ottica relazionale. Se nelle forme di violenza e maltrattamento siamo in presenza di condotte attive che feriscono e danneggiano il bambino, nei casi di negligenza i genitori trascurano i loro doveri, e si dimostrano incapaci di costruire risposte adeguate ai bisogni evolutivi dei figli (Milani, Zanon, 2015). Le condotte negligenti sono considerate una forma di maltrattamento all'infanzia che viola i diritti inalienabili del bambino enunciati dalla *Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989, ratificata in Italia con la Legge n. 176 del 1991<sup>3</sup>.

Queste condotte – pur essendo sempre esistite, al punto da essere considerate delle vere proprie costanti nella storia dell'infanzia – oggi assumono una dimensione davvero preoccupante per la loro trasversalità e pervasività (Macinai, 2019). Il maltrattamento dell'infanzia riguarda infatti situazioni di diversa natura, più o meno visibili, frequenti e gravi, poiché fa riferimento a «tutte le forme di cattiva salute fisica ed emozionale, abuso sessuale, trascuratezza o negligenza o sfruttamento commerciale o altro che comportano un pregiudizio reale o potenziale per la salute del bambino, per la sua sopravvivenza, per il suo sviluppo o per la sua dignità nell'ambito di una relazione caratterizzata da responsabilità, fiducia e potere» (WHO, 1999, p. 15?)<sup>4</sup>.

Le definizioni del costrutto nei diversi Paesi tengono insieme alcuni aspetti, ma distinguono tra comportamento – a prescindere dall'esito – e impatto o danno, introducendo la variabile relativa all'intenzionalità dell'adulto, in particolare del genitore. La condotta negligente può

---

<sup>3</sup> Per tutti i dettagli si rimanda ai *Riferimenti normativi*, N.d.R.

<sup>4</sup> «Child abuse or maltreatment constitutes all forms of physical and/or emotional ill-treatment, sexual abuse, neglect or negligent treatment or commercial or other exploitation, resulting in actual or potential harm to the child's health, survival, development or dignity in the context of a relationship of responsibility, trust or power» (OMS, 1999, p. 15; versione originale inglese). La traduzione italiana del passaggio in oggetto è a cura dell'Autrice, N.d.R.

essere descritta quindi come una forma di abuso educativo, nel senso letterale di un *cattivo uso* delle azioni educative, questa volta per difetto e non per eccesso, come il termine lascia pensare. Tuttavia, resta non del tutto chiaro il legame tra azione dell'adulto e conseguenze sul bambino. «Alcuni esperti ritengono che un bambino abbia subito un abuso anche quando è stato inavvertitamente danneggiato dalle azioni di un genitore, mentre per altri è necessario che il danno sia intenzionale per poter parlare di abuso» (OMS, 2002, p. 86). In questi casi, il trattamento psicoeducativo si basa su un'ampia gamma di interventi diagnostici, riabilitativi e di accompagnamento che prevedono percorsi di valutazione della relazione di attaccamento, indagini neuroscientifiche, interventi cognitivo-comportamentali rivolti ai minori e ai genitori, e forme di tutela extrafamiliari (Foschino Barbaro, Mancini, 2017).

Si tratta di un lavoro interdisciplinare che richiede una stretta collaborazione tra psicologi, pediatri, educatori, assistenti sociali, al fine di attuare tutte le azioni necessarie a prevenire e affrontare le conseguenze dell'abuso sul minore e sulla sua famiglia. Se guardiamo al fenomeno non solo dal punto di vista clinico e sanitario, ma da quello precipuamente pedagogico, l'intervento sulla relazione educativa tra adulto e minore non può infatti non tenere conto di una visione sistemica e dinamica del contesto relazionale familiare.

Del resto, la negligenza si configura come una pratica che mina la relazione educativa tra genitore e figlio, deviandola verso sentieri di irresponsabilità, mancanza di fiducia e abuso di potere. Tuttavia, queste condizioni, che sembrano schiacciare i genitori alla loro colpevolezza, possono essere lette come una forma di vulnerabilità e fragilità (Bruno, 2017) che rende madre e padre le prime vittime di una situazione di degrado educativo che può avere radici antiche e confini ampi. La negligenza rimanda infatti a una duplice perturbazione: una che riguarda il bambino e il suo contesto familiare, l'altra riguarda il contesto familiare e la collettività. In un'ottica di *generatività sociale* (Elia, 2016), la risposta (adeguata) ai bisogni dei bambini spetta più in generale alla comunità sociale, chiamata a offrire sollecitazioni, sostegni e capacitazioni a ciascuno dei suoi membri, per fare in modo che adempia ai propri compiti contando sulla massima solidarietà possibile.

Ciò non significa depotenziare il ruolo della famiglia nelle attività di allevamento e cura delle nuove generazioni, ma al contrario fare di questo ruolo il perno per uno scambio etico e comunicativo che corrobori il *bisogno di famiglia*, oltre ogni vuota retorica e contro ogni tendenza individualistica e privatistica. Da qui discende l'importanza di prevenire



e gestire le situazioni di problematicità familiare, sostenendo le famiglie in difficoltà con adeguati interventi volti a promuovere lo sviluppo delle competenze e delle responsabilità genitoriali, all'interno di un quadro istituzionale e normativo che agisca sempre in funzione del preminente interesse del minore e della salvaguardia della dimensione familiare, anche laddove fosse necessario attuare provvedimenti di allontanamento del minore dai genitori negligenti.

In prospettiva pedagogica la sottolineatura della “familiarità” comporta il *coinvolgimento della famiglia/delle famiglie* (di origine, affidatarie, adottive, delle case famiglia) in ogni momento della progettazione dell'intervento con l'obiettivo di valorizzare le risorse presenti, di potenziarle ed integrarle con altre, sia quelle istituzionali, provenienti dalle strutture presenti sul territorio (sociali, assistenziali, giudiziarie, educative, culturali ecc.) sia quelle di altre famiglie secondo le logiche della mutualità, dell'interdipendenza, della solidarietà fino a costruire una *rete coordinata di servizi* in grado di soddisfare la domanda e di orientarla o guidarla secondo la specificità dei bisogni espressi o accertati (Risco, 2010, p. 129).

Resta tuttavia sempre aperto lo spazio – a volte lacerato e lacerante – dell'intervento educativo nei confronti del bambino vittima di un'educazione negligente, e dei genitori che devono fare i conti con le loro inadempienze. Il presente contributo intende dunque soffermarsi sulle capacità di ascolto e accoglimento del dolore che rinviene dal fare parte di un contesto familiare negligente, con l'intento di delineare un campo di competenze specifiche che possano aiutare gli esperti a riconoscere, rispettare e provare a lenire la sofferenza del bambino e dei suoi genitori.

## 2. *Trauma, dolore e vergogna: dall'ascolto alla ri-sonanza*

La relazione tra il bambino e il genitore maltrattante può avere esiti traumatici che rientrano nei cosiddetti *betrayal-trauma*, deliberatamente pianificati e messi in atto da persone appartenenti alla cerchia parentale del bambino. Essi fanno parte di eventi o esperienze traumatiche (*traumatic stressors*) che sono stati categorizzati come “atti di Dio” e “atti dell'uomo”, o indotti dall'uomo (Courtois, Gold, 2009). Nella prima categoria rientrano i disastri naturali, gli incidenti, le malattie e le emergenze non riconducibili a cause determinate e di cui nessun essere umano può sentirsi direttamente responsabile.

La seconda categoria, che ingloba i *betrayal-trauma*, fa riferimento a tutte le azioni deliberate che implicano dunque una responsabilità umana, generalmente attribuibile al contesto interpersonale del bambino.

Le condotte negligenti possono produrre un trauma nel bambino, poiché legate a circostanze o eventi che superano o eccedono la capacità di una persona di proteggere il proprio benessere e la propria integrità psichica (Cloitre, Cohen, Koenen, 2006). La connotazione traumatica coinvolge sia le caratteristiche dell'evento stesso, sia la risposta soggettiva di chi lo subisce. Il trauma, infatti, può essere causato dall'esposizione a un singolo evento circoscritto oppure a una condizione di stress traumatico persistente nel tempo, spesso caratterizzata dall'esposizione simultanea a forme diverse di vittimizzazione. I vissuti traumatici, singoli o complessi, si esplicitano attraverso diversi sintomi quali, ad esempio, le alterazioni nella regolazione delle emozioni e del comportamento, i disturbi della coscienza e dell'attenzione, le somatizzazioni, le alterazioni della percezione di sé, le alterazioni nella percezione delle figure maltrattanti, i disturbi relazionali e le alterazioni nei significati personali (Herman, 1992).

In particolare, le esperienze traumatiche di abuso, maltrattamento e trascuratezza all'interno della relazione di attaccamento conducono a un'alterazione del sistema di attivazione (*arousal*), che predomina sugli altri sistemi d'azione (come la socialità, l'esplorazione, il gioco ecc.), determinando disadattamento sociale, problemi nella costruzione identitaria e difficoltà relazionali.

La letteratura pedagogica ha indagato queste situazioni, delineandone le conseguenze in termini di *ombre* e *ferite* che oscurano e lacerano il percorso educativo individuale (Biffi, Macinai, 2019). Nel territorio ombroso e leso della sofferenza infantile si radicano traumi specifici, e anche *condizioni traumatiche*, che non riguardano eventi circoscritti, ma esperienze collocabili all'interno dell'ambiente interpersonale di sviluppo del bambino, che spesso coinvolgono le sue figure di riferimento. Nei contesti familiari, si parla di Esperienze Infantili Sfavorevoli (ESI) o *Adverse Childhood Experiences* (ACEs), per delineare la vasta gamma di condotte di trascuratezza fisica ed emozionale, che sono associate sia a un attaccamento insicuro, sia a comportamenti di rischio per la salute fisica e mentale, fino a morte prematura (Liotti, Farina, 2012).

In caso di esposizione a un evento drammatico, i bambini esprimono i loro sentimenti in maniera differente rispetto agli adulti e in forme diverse da bambino a bambino, a seconda dell'età e dello stadio di sviluppo. È come se i bambini

soffrissero “un po’ alla volta”: non sembrano, infatti, mantenere la stessa intensità emozionale per lunghi periodi, ma manifestano reazioni emotive e comportamentali in genere più discontinue e intermittenti. Per esempio, potrebbero presentare crisi di pianto e rabbia e un attimo dopo sembrare quasi indifferenti (Onofri, La Rosa, 2017, p. 164).

In molti casi, l’apparente facilità con cui i bambini riescono a tornare alla quotidianità, per esempio dedicandosi all’attività ludica “come se nulla fosse accaduto”, può indurre gli adulti a ritenere che l’evento doloroso sia stato superato. In realtà, anche se i bambini sono capaci di entrare e uscire con sorprendente rapidità sia dal gioco, sia dal dolore – o forse proprio per questo – è importante imparare ad abitare la condizione di sofferenza per provare a darle un senso. Anche se questa operazione è oggettivamente molto difficile, soprattutto quando a subire il dolore sono i bambini, dare senso all’esperienza traumatica non significa giustificare una condizione inaccettabile, ma soltanto cercare di farne emergere le sfumature, per colorarle di speranza e resilienza. Ascoltare le risonanze del dolore infantile, spesso considerato un tabù proprio perché inaccettabile razionalmente, significa costruire modalità di contatto in grado di gestire anche l’imbarazzo, la resistenza, la repressione di pensieri ed emozioni inammissibili, non intercettabili, non negoziabili. Essi riguardano sia i bambini sia gli adulti, e influenzano la relazione educativa oltre gli aspetti della comunicazione.

Guardare alle fragilità umane – soprattutto a quelle più invisibili e “sfumate” – delinea l’educazione come trasformazione, senza stigmatizzare ulteriormente né etichettare e tanto meno isolare la persona in una sofferenza che spesso l’anestetizza rispetto agli altri e alla realtà, ma per coglierne le profondità e la ricerca di significato. L’educazione è chiamata a soffermarsi sull’invasività della sofferenza interiore, sulle forme della sua presenza nell’immaginario di ognuno, per vincere le paure e le reticenze che conducono a non parlarne, all’isolamento e al rifiuto dell’accoglienza degli altri (Musaio, 2019, p. 192).

In molti casi, i minori che vivono esperienze educative disfunzionali provano infatti vergogna e odio verso sé stessi: sentimenti di cui tendono a non parlare per non accrescere la loro sensazione di umiliazione. Questi bambini e adolescenti sono costantemente preda di un senso di inadeguatezza e inferiorità nei confronti sia di chi mostra empatia verso la propria condizione, sia di chi prospetta loro nuovi obiettivi e opportunità esistenziali. Il bambino che ha sperimentato condotte negligenti da parte dei *caregivers* è stato abituato a essere trattato con disprezzo, indif-

ferenza e rifiuto; atteggiamenti, questi, che inevitabilmente contribuiscono alla costruzione di un'immagine di sé come persona non meritevole di apprezzamento, attenzione e amore.

In sostanza, il bambino maltrattato prova vergogna verso la propria condizione, che lo mortifica e lo pone in una condizione di disagio personale e sociale. Riprendendo il valore pedagogico della vergogna come sentimento ontologico, Paola Martino (2019, p. 59) rileva opportunamente che «la vergogna è un'emozione profonda che si radica nell'interiorità e che costantemente fa i conti con il giudizio di un altro significativo interiorizzato di cui si condivide il giudizio e che pertanto fa risuonare la coscienza». Nel caso di bambini vittime di contesti familiari disfunzionali, si tratta di recuperare questo sentimento e trasformarlo in un percorso di autoformazione morale e sociale. Così, da sentimento tragico esso diventa un'occasione di *redenzione* che chiama in causa la comunità e il senso di appartenenza e condivisione a valori che trascendono l'esperienza individuale, per farsi strumento di legame sociale. Si tratta di un passaggio importante, che consente di rileggere il fenomeno della negligenza attraverso gli occhi degli educatori, chiamati a svolgere una funzione di *genitorialità psichica*, che richiede la capacità di «prenderci cura del proprio residuo d'infanzia e degli aspetti infantili dei soggetti con cui si entra in relazione» (Ulivieri Stiozzi, 2019, p. 148).

Gli interventi di sostegno alla genitorialità non possono non tenere presente che l'educazione negligente crea dolore e sofferenza nei bambini che la subiscono, ma anche negli autori responsabili della stessa, toccando il piano delle emozioni e dei sentimenti, oltre che quello professionale e relazionale. Quando un operatore pedagogico attua il suo intervento, deve in sostanza chiedersi come si sentono i genitori che sta aiutando, ossia come riescono a elaborare i vissuti di inadeguatezza, di squalificazione e di disistima che li pervadono nel percorso verso l'acquisizione, la riacquisizione o il rafforzamento di una competenza mancante, perduta o indebolita. Inoltre, l'operatore dovrà necessariamente interrogarsi sulla capacità di ascoltare il *frastuono* derivante dalla *coscienza che risuona*, per amplificarne gli effetti in termini di responsabilità condivisa, solidarietà e *generatività*.

### 3. Dal maltrattamento a un "buon trattamento": verso l'"effetto tampone"

In prospettiva pedagogica, il maltrattamento dell'infanzia è un fenomeno che può essere prevenuto e affrontato soltanto attraverso un lavo-

ro ad ampio spettro, che riesca ad aggredire la molteplicità di fattori alla base delle condotte violente o trascuranti ai danni dei minori. I percorsi pedagogici a supporto delle famiglie e della genitorialità prevedono alcune specifiche modalità di azione volte a prendere in carico le disfunzionalità e le fragilità familiari.

Non è possibile qui ricostruire la pluralità dei paradigmi, dei modelli, dei servizi e dei programmi di intervento a sostegno della genitorialità. L'ambito di lavoro spazia da progetti di accompagnamento alla maternità e alla paternità, a servizi di appoggio alle famiglie con bambini piccolissimi, a interventi di *home visiting* e di facilitazione, e molto altro ancora.

Rispetto agli interventi di secondo livello, D'Antone (2018) richiama l'importanza dell'"Educativa Domiciliare" e dello "Spazio Neutro", quali dispositivi pedagogici in grado di integrare l'impianto dei servizi educativi con quello dei servizi sociali. Con "Educativa Domiciliare" si intende un intervento, mediato dal Servizio Sociale e dal Tribunale per i Minorenni, che si rivolge a un sistema familiare problematico o disfunzionale in cui viva almeno un minore. Gli obiettivi del servizio sono: ricostruire i legami familiari incrementando la sicurezza del minore e la cura educativa; sostenere i genitori nei rispettivi ruoli, funzioni e responsabilità; valutare le competenze espresse nelle situazioni di vita e nello sviluppo della progettualità familiare. Il compito dell'educatore è quello di accompagnare il minore e contestualmente la sua famiglia nella definizione degli obiettivi e delle attività, oltre che nell'organizzazione di colloqui e incontri volti a rafforzare le capacità genitoriali degli adulti e il progetto educativo per il minore.

Lo "Spazio Neutro" è invece un servizio che, seppure mediato dal Servizio sociale e avviato da un atto della magistratura, ha un *setting* educativo più definito, in quanto inteso a garantire l'incontro tra un minore e un membro del sistema familiare in conseguenza di eventi critici e/o conflittuali che si sono verificati all'interno del sistema stesso (mancato riconoscimento giuridico, difficoltà economiche, affidamento familiare, separazione o divorzio conflittuali).

Attraverso una lettura in profondità, non è tuttavia difficile accorgersi che qualsiasi intervento pedagogico fondato sull'applicazione di procedure standardizzate in ambienti fisici e relazionali strutturati rischia di tenere fuori la fenomenologia concreta delle relazioni educative familiari, che spesso sono governate da regole non interiorizzate e orientate da rappresentazioni inautentiche. Quando osserviamo e ascoltiamo genitori e figli in difficoltà, dobbiamo infatti chiederci se il concetto di competenza che noi invochiamo è frutto di una reale negoziazione di

significati, oppure viene “incollato” a una simulazione distante dalla vita reale e della progettualità futura della famiglia.

E se fosse la scena di un teatrino? Un gioco di copioni nel quale ognuno fa la sua parte? *Mostrarsi* adeguati o inadeguati dipende da un gioco di specchi, di reciproche aspettative... Bisogna mostrarsi buoni genitori, buoni consumatori, buoni utenti dei servizi: non pensare non esigere, saper ubbidire alle regole del gioco (questa sì, una competenza cruciale...). Ma se mi mostro competente, mi sentirò anche tale? (Formenti, 2008, p. 83).

Tutto ciò implica un lavoro di scavo nelle rappresentazioni, nelle credenze e nelle convinzioni, più o meno ingenui, più o meno implicite, che ruotano intorno all’idea di competenze genitoriali.

Per scendere in profondità e poi fare emergere questo complesso di cognizioni, idee e atteggiamenti, in campo pedagogico si utilizzano metodologie quali il *focus group*, l’uso di video e fotografie, i gruppi di Auto-Mutuo-Aiuto. Tali metodologie sono applicate direttamente nel lavoro con le famiglie, ma anche nella formazione degli educatori, per evitare che l’azione pedagogica sia inficiata da un criterio ideale di *genitorialità competente* o di *nucleo familiare sano*, perdendo di vista il disagio presente nell’agio, o il benessere che può scaturire dal malessere.

I criteri, infatti, secondo cui una famiglia viene definita in un modo piuttosto che in un altro sono culturalmente e storicamente situati e, di conseguenza, anche la valutazione delle cosiddette “competenze genitoriali”, che risulta essere una delle pratiche più spesso correlate a tale definizione nell’operatività di detti servizi, è interdipendente da essi e dalle rappresentazioni personali e professionali degli operatori rispetto alla genitorialità che viene ritenuta “adeguata” e/o, per specularità, “inadeguata” (Milani, Zanon, 2015, p. 1).

Lo sguardo pedagogico sulle difficoltà delle famiglie esclude in sostanza qualsiasi prospettiva deterministica che associ dati fattori di rischio a una possibile condotta, oppure che al contrario deduca a posteriori eventuali elementi causali dall’osservazione di un determinato comportamento. Ragionando in questi termini, non si riesce infatti a definire e implementare il ventaglio delle responsabilità del singolo membro e del sistema familiare, poiché si resta prigionieri di una catena di cause ed effetti che servono al più a indirizzare le colpe, e non certo a recuperare le risorse.

Da molto tempo è noto che l’infanzia modella la vita futura. Tuttavia, il più delle volte è impossibile isolare un’esperienza puntuale che permetta di dire,

per esempio: «Ecco perché suo figlio ha preso questa direzione o presenta il tale disagio». Infatti, un medesimo effetto può avere cause diverse (è la cosiddetta equifinalità) e una medesima causa può avere effetti diversi (è la cosiddetta multifinalità) (Pourtois, Desmet, Lahay, 2006; trad. it. 2006, p. 114).

In un'ottica ecologico-sistemica, risulta evidente che in un sistema umano come la famiglia non è possibile definire con precisione quali condizioni iniziali producono meccanicisticamente determinati risultati, in quanto cause diverse possono generare nel tempo risultati simili. D'altro canto, è pure vero che uguali condizioni possono produrre effetti differenti, in ragione dell'intersezione delle numerose variabili presenti dentro e fuori il sistema familiare.

Per tenere insieme questo complesso di cause ed effetti in una prospettiva non deterministica, il lavoro educativo con le famiglie in difficoltà o in crisi dovrebbe basarsi sempre più su dispositivi dialogici e partecipativi, in grado di promuovere la costruzione di capacità comunicative e relazionali in tre campi di azione interrelati: il lavoro dell'équipe socio-psico-pedagogica, il rapporto tra operatori e famiglie, e la relazione tra genitori e figli.

In particolare, quest'ultimo livello necessita di uno sguardo co-evolutivo incentrato sull'analisi delle condizioni che contribuiscono alla costruzione delle *capacità genitoriali*, partendo da dimensioni che si collocano a monte delle competenze. Tra queste, Bondioli e Savio (2014) sottolineano il ruolo della *fiducia*, che apre a un'azione di sostegno innanzitutto alla fiducia delle madri e dei padri in sé stessi, intesa come promozione della fiducia nella capacità di comprendere i bisogni del proprio bambino, quindi nella possibilità di trovare le strategie per rispondere a essi e, infine, nel convincersi che tali strategie sono quelle giuste. Questo approccio muove dalla consapevolezza che ogni relazione è unica, e quindi che ciò che è utile alla relazione tra un genitore e il proprio figlio non può esserlo per altri. Quando la fiducia in sé stessi è assente o minata, e i genitori fanno di non possedere il bagaglio emotivo-affettivo e socio-relazionale necessario per attuare comportamenti di cura efficaci verso i propri figli, il lavoro degli educatori dovrebbe andare a ritroso, per poi spingersi *pro-attivamente* in avanti.

In questa ottica, si inserisce il supporto alla *generatività familiare*, che consente di riposizionare l'eredità che caratterizza le relazioni intergenerazionali. In particolare, si tratta di comprendere quali conseguenze può produrre una generatività negativa in soggetti che – divenuti genitori – si trovano a perpetuare e/o reiterare condotte diseducative avendole subi-

te, e non disponendo di modelli alternativi di genitorialità positiva. A tal proposito, Maria Vinciguerra afferma che nei casi di perversione della generatività, nel senso sia di un blocco della generatività, sia di relazioni antigenerative o, peggio ancora, degenerative, l'unico modo per riattivare relazioni educative generative è non trasmettere la propria eredità. Secondo Kotre e Kotre (1998), questa possibilità è data dal fenomeno del tampone intergenerazionale (*intergenerational buffer*), che la nuova coppia può utilizzare quando decide di dare luogo a un'inedita storia familiare, assumendo su di sé il peso di un'eredità paralizzante o, addirittura, pericolosa per la vita.

“L'effetto tampone” è dato da una coppia che cerca di vivere in modo che non venga trasmessa ad altri l'eredità negativa ricevuta; solo per questa via è possibile mettere nuovamente in moto processi generativi. Ad esempio, alcuni genitori che hanno subito forme di abuso da bambini, insistono sul fatto che ciò che è successo a loro non accadrà mai ai loro figli. Paradossalmente esprimono la loro generatività non trasmettendo la loro eredità: “il danno si ferma qui!”. La coppia consente di pensare alla trasmissione intergenerazionale con un margine di libertà, imprevedibilità e inedito. Dall'elaborazione delle eredità e delle ipoteche della propria storia familiare originano le caratteristiche del nuovo legame. Così la forza generativa della coppia rende possibile educare alla generatività anche in quei casi contrassegnati da un'eredità anti-generativa (Vinciguerra, 2019, p. 28).

La possibilità di interrompere la catena dell'anti-generatività si basa sulla capacità di colmare i vuoti di un percorso educativo e di una storia familiare che possono traghettare verso un *buon trattamento* del bambino (Pourtois, Desmet, Lahay, 2006; trad. it. 2006), partendo dalla conoscenza dei suoi bisogni e dall'impegno verso il loro soddisfacimento.

Con un'avvertenza: il bambino cui si fa riferimento è il figlio che abbiamo il dovere di accudire ed educare, ma anche il figlio che siamo stati, che avremmo voluto essere, che abbiamo dimenticato o abbandonato. Verso questo bambino, gli educatori dovrebbero essere in grado di nutrire speranze di riparazione che non si traducano mai in illusioni taumaturgiche, perché le storie individuali non fanno salti, gli interventi pedagogici non producono miracoli: l'unico modo per tamponare e ricucire le ferite derivanti dalle esperienze traumatiche (proprie e altrui), è integrare il dolore che provocano nella propria identità personale e professionale.



*Riferimenti bibliografici*

- Amadini M. (2015): Transition to Parenthood and Intergenerational Relationships: The Ethical Value of Family Memory. *Ethics and Education*, 10(1), pp. 36-48.
- Ardone R., Chiarolanza C. (2007): *Relazioni affettive. I sentimenti nel conflitto e nella mediazione*. Bologna: il Mulino.
- Bastianoni L. (2009): Funzioni di cura e genitorialità. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 37-53.
- Biffi E. (2019): *La violenza all'infanzia: ombra e ferita dell'educazione*. In E. Biffi, E. Macinai (a cura di): *Ombre e ferite dell'educazione Violenza e maltrattamento ai minori*. Milano: FrancoAngeli, pp. 14-36.
- Bondioli A., Savio D. (2014): *Programma di Auto Mutuo Aiuto con neo mamme. Indicatori di facilitazione della comunicazione*. In M.A. Riera, C. Silva (a cura di): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli, pp. 100-139.
- Bornstein M.H. (2002): *Handbook of Parenting*, Mahwah (NJ) London: Lawrence Erlbaum Associated.
- Bornstein M.H., Venuti P. (2013): *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: il Mulino.
- Bruno S. (2015). *Affiancare le famiglie fragili. Verso nuove forme di affido*. Ciniello Balsamo (Mi): San Paolo.
- Camerini G.B., Volpini L., Lopez G. (2011): *Manuale di valutazione delle capacità genitoriali. APS-I: Assessment of Parental Skills-Interview*. Rimini: Maggoli.
- Catarsi E. (2006): Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 11-22.
- Cederna G. (a cura di) (2019): *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio 2019*. Save the Children.
- Cloitre M., Cohen L.R., Koenen K.C. (2006): *Treating Survivors of Childhood Abuse: Psychotherapy for the Interrupted Life*. New York: Guilford Press.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Courtois C.A., Gold S.N. (2019): The Need for Inclusion of Psychological Trauma in the Professional Curriculum: A Call to Action. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, n. 1, pp. 3-23.
- D'Antone A. (2018): *Lo Spazio Neutro e l'Educativa Domiciliare*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per le età della vita*. Milano: FrancoAngeli, pp. 109-118.
- Elia G. (2016): *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Formenti L. (2008): Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 78-91.
- Formenti L. (a cura di) (2014): *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini.

- Foschino Barbaro M.G., Mancini F. (a cura di) (2017): *Terapia cognitivo-comportamentale del trauma interpersonale infantile*. Milano: FrancoAngeli.
- Freyd J. (1996): *Betrayal Trauma: The Logic of Forgetting Childhood Abuse*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Fruggeri L. (2011): *Le famiglie chiedono aiuto. Rappresentazioni e modelli d'intervento nei servizi territoriali*. In P. Bastianoni, F. Zullo, A. Taurino (a cura di): *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*. Milano: Unicopli, pp. 33-48.
- Galli (1991): *Educazione familiare e società complessa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gordon T. (1970): *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*. Trad. it. Molfetta (Ba): La Meridiana, 1994.
- Kotre J., Kotre K.B. (1998): *Intergenerational Buffers: "The Damage Stops Here"*. In D.P. McAdams, E. de St. Aubin (eds.): *Generativity and Adult Development. How and Why We Care for the Next Generation*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 367-389.
- Iori V. (2018): *Il pedagogista*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di): *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per le età della vita*. Milano: FrancoAngeli, pp. 75-81.
- Lacharité C., Ethier L., Nolin P. (2006): *Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants*. *Bulletin de psychologie*, n. 4, pp. 381-394.
- Liotti G., Farina B. (2011): *Sviluppi traumatici. Eziopatogenesi, clinica e terapia della dimensione dissociativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Macinai E. (2019): *La violenza sull'infanzia è una questione pedagogica*. In E. Biffi, E. Macinai (a cura di): *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento ai minori*. Milano: FrancoAngeli, pp. 37-53.
- Martino P. (2019): *Il valore «intempestivo» della vergogna. Riflessioni politiche ed etico-pedagogiche*. *Nuova secondaria*, n. 2, pp. 57-59.
- Mazzucchelli F. (a cura di) (2011): *Il sostegno alla genitorialità. Professionalità diverse in particolari situazioni familiari*. Milano: FrancoAngeli.
- McHale J.P. (1997). *Overt and Covert Coparenting Processes in the Family*. *Family Process*, 36(2), pp. 183-201.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P., Zanon O. (2015): *“Genitorialità e negligenza parentale”: l'evoluzione di un costrutto complesso*. *Supplemento della rivista Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, n. 1, pp. 1-12.
- Musaio M. (2019): *Quando niente è più come prima: forme del dolore come tracce di esperienza e di trasformazione*, *Metis*, n. 1, pp. 178-194.
- OMS (2002): *Violenza e salute nel mondo. Rapporto dell'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Milano: CIS.
- Onofri A., La Rosa C. (2017): *Trauma, abuso e violenza*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo.
- Orsenigo J. (2018): *Famiglia. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati (2014) (a cura di): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.

- Perillo P. (2019): *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pourtois J.-P., Desmet H., Lahay W. (2006): Il buon trattamento. Bisogni del bambino - Competenze dei genitori. Trad. it. in *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 109-125, 2006.
- Resico D. (2010): La famiglia da luogo di cura a luogo di alienazione. In G.F. Ricci, D. Resico (a cura di): *Pedagogia della devianza. Fondamenti, ambiti, interventi*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossini V. (2016): Stili di famiglia. Itinerari intergenerazionali di *parenting*. *La Famiglia*, 50(260), pp. 221-238.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Silva C. (2016): Servizi e programmi di sostegno alle famiglie in Italia: prospettiva storica ed evoluzione della normativa. In M.A. Riera, C. Silva (a cura di): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli, pp. 37-53.
- Simeone D. (2009): Educazione familiare e vita di coppia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 55-68.
- Simeone D. (2014): *Il consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Tolstoj, L.N. (1877): *Anna Karenina*. Trad. it. a cura di Maria Bianca Luporini, in *Tutti i romanzi*. Firenze: Sansoni, 1967.
- Ulivieri Stiozzi S. (2019): *Verso una modulata vicinanza: ascolto del trauma infantile e formazione agli affetti nel lavoro educativo*. In E. Biffi, E. Macinai (a cura di): *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento ai minori*. Milano: FrancoAngeli, pp. 143-160.
- Vinciguerra M. (2019): La generatività familiare. Nuove prospettive di studio in educazione. *Pedagogia e Vita*, n. 3, pp. 22-35.
- Volpini L. (2017): *Valutare le competenze genitoriali: teorie e tecniche*. Roma: Carocci.
- WHO (1999): *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, 29-31 March 1999, WHO, Geneva*. Geneva: World Health Organization (document WHO/HSC/PVI/99.1).
- WHO (2006): *Prevention of Child Maltreatment: A Guide to Taking Action and Generating Evidence*. Geneva: World Health Organization.

### *Riferimenti normativi*

- LEGGE 27 maggio 1991, n. 176 *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*. (GU Serie Generale n. 135 del 11-06-1991 - Suppl. Ordinario n. 35)
- LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. (17G00222) (GU Serie Generale n. 302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).