

SAGGI – ESSAYS

DISOCCULTARE DISPOSITIVI PEDAGOGICI
CONGRUENTI CON LE DITTATURE.
UN CONTRIBUTO PER PREVENIRE E RIPARARE I
DANNI ALL'INFANZIA

UNCONCEALING PEDAGOGICAL DEVICES
CONGRUENT WITH DICTATORSHIPS.
A CONTRIBUTION TO PREVENT AND REPAIR
DAMAGE TO CHILDREN

Maria Grazia Riva (Università di Milano-Bicocca)

In questo contributo si vuole evidenziare il fatto che, anche laddove non ci si trovi in una dittatura conclamata, possono essere presenti forme dittatoriali nascoste o potenziali. Queste vengono supportate da dispositivi pedagogici a esse coerenti. È importante collegare il tema della dittatura sia con gli studi sul patriarcato sia con la pedagogia nera, che presentano assunti molto simili. La violenza si trasmette fra le generazioni se non interviene qualcosa a interrompere queste catene della distruttività e dei traumi che esse generano. Bisogna pensare *out of the box*. Occorre andare oltre il far finta di niente, il minimizzare, il normalizzare, il dare per scontato e per ovvio, oltre la paura di tradire le lealtà familiari, affrontando i propri demoni e le proprie arcaiche paure per guardare la fenomenologia profonda dei problemi. Non può essere solo uno sforzo individuale quanto piuttosto un'azione educativa teorico-pratica-politica collettiva per la quale prepararsi e formarsi.

In this contribution we want to highlight the fact that, even where we are not in a full-blown dictatorship, hidden or potential dictatorial forms may be present. These are supported by pedagogical devices consistent with them. It is important to connect the

theme of dictatorship both with studies on patriarchy and with black pedagogy, which present very similar assumptions. Violence is transmitted between generations if something does not intervene to interrupt these chains of destructiveness and the traumas they generate. You have to think outside the box. We need to go beyond pretending nothing happened, minimizing, normalizing, taking it for granted and obvious, beyond the fear of betraying family loyalties, facing our own demons and our own archaic fears to look at the profound phenomenology of problems. It cannot be just an individual effort but rather a collective theoretical-practical-political educational action for which to prepare and train.

1. Dittature esplicite e dittature potenziali

In questo contributo si vuole evidenziare il fatto che, anche laddove non ci si trovi in una dittatura piena e conclamata, possono essere presenti forme dittatoriali nascoste o potenziali; supportate da aree di consenso più o meno latente verso certe modalità di gestione del potere ispirate al dominio e all'autoritarismo. Per raggiungere questa condizione, è necessario predisporre un certo tipo di dispositivi pedagogici coerenti. Tralasciando, in questo contesto, le antiche origini romane del concetto e dell'esperienza della dittatura, le molteplici elaborazioni giuridico-filosofiche nonché le varie forme storiche assunte via via, in sintesi si può affermare che

le dittature moderne e contemporanee hanno assunto molteplici forme. Sono state dominate da élite politiche o militari. Hanno assunto il profilo di dittature rivoluzionarie, conservatrici o reazionarie. Si sono fondate sul ruolo determinante di una singola personalità oppure di oligarchie politiche, burocratiche o di partito (Bracher, 1993, s.n.p.).

Le masse vengono poco coinvolte politicamente, mentre prevale il controllo delle classiche strutture di potere rappresentate dall'esercito e dalla polizia, dalla magistratura e dalla burocrazia, usate per impedire ogni forma di opposizione. Spesso sono costruite a partire da un personaggio molto carismatico, in grado di

generare un vero e proprio culto del capo. La dittatura ha bisogno di una serie di dispositivi per sostenere la sua propaganda e il suo indottrinamento, tra cui si può far rientrare a pieno titolo l'insieme di concezioni, pratiche e condizioni materiali che, nel loro insieme, definiscono dispositivi educativi e pedagogici. Il regime ha bisogno di formare i modi di pensare e di comportarsi delle masse in modo da uniformarle ai propri interessi e alla propria narrazione politica di governo. L'autoritarismo si fonda su dinamiche di imposizione dall'alto, ricorrendo a una forte enfasi sulla gerarchia, la costrizione, l'esecuzione di comandi e di ordini, che richiedono obbedienza e sottomissione. Esso è stato studiato da molti punti di vista (Pasquino, 1991), come nel caso dell'analisi della "personalità autoritaria", ad opera di ricerche condotte, all'interno del fertile contenitore della Scuola di Francoforte, da Adorno e collaboratori (1950). Essi, unendo le prospettive di psicoanalisi, sociologia, filosofia, avevano ben chiara sullo sfondo l'esperienza tragica del fascismo. Tale tipologia identificava alcune caratteristiche specifiche dell'autoritarismo nel conformismo, nella sottomissione agli ordini, in una forte aggressività, collegando questi tratti alle esperienze familiari e alla presenza di una educazione rigida da parte dei genitori. Questa educazione familiare serve al sistema sociale per riprodurlo e mantenere il consenso (Horkheimer, 1976; Marcuse, 2008). Il leader del regime autoritario è, nei fatti, il vero perno della situazione. Vi è una

incapacità del potere politico a sopprimere le altre strutture sociali e politiche. Chiesa, burocrazia, forze armate, organizzazioni economiche permangono e svolgono un qualche ruolo, svincolate dal controllo dei cittadini. Contrariamente ai regimi totalitari, i regimi autoritari non hanno un'ideologia forte, programmatica, vincolante, ma si fondano su alcune mentalità tradizionali e tradizionalistiche (Pasquino, 1991, s.n.p.; cfr. anche Linz, 1970).

Fromm (1963) evidenziava come, nel corso della storia moderna, sembrava che la libertà avesse vinto molte battaglie e fosse stata raggiunta la condivisione della piena espressione delle potenzialità del soggetto. Invece, dopo la fine della Grande Guerra

(1915-1918), reputata l'ultima lotta per la libertà, affiorarono nuove forze che negavano quanto era stato duramente ottenuto nei secoli di lotta per la libertà. La loro mira era volta alla sottomissione di tutti a un'autorità superiore e senza controllo. «E non importa quali simboli scelgano i nemici della libertà umana: si può minacciarla attaccandola in nome del fascismo dichiarato come sotto la copertura dell'antifascismo» (Fromm, 1963, p. 15). E ricorda Dewey (cit. in Fromm, 1963):

[] la vera minaccia per la nostra democrazia non è l'esistenza di Stati totalitari stranieri. È l'esistenza, nei nostri atteggiamenti personali e nelle nostre istituzioni, di condizioni che in paesi stranieri hanno dato la vittoria all'autorità esterna, alla disciplina, all'uniformità e alla sottomissione al Capo. E quindi il campo di battaglia è anche qui: in noi stessi e nelle nostre istituzioni (p. 15).

Il fascismo va studiato per poterlo combattere. Occorre interrogarsi sul perché sono prevalsi negli individui il desiderio di sottomissione e la brama di potere. È evidente che, nel sorgere di governi autoritari e dittatoriali sono in gioco molteplici fattori, economici, geo-politici, culturali, ma sicuramente anche psicologici, pedagogici ed educativi. Infatti, secondo Fromm, l'attrazione verso il fascismo, le forze diaboliche che mobilita, la brama esasperata per il potere, il disprezzo per i diritti dei più deboli e delle minoranze e la volontà inscalfibile di sottomissione, chiamano in causa non tanto forze razionali e illuministiche quanto dinamiche inconsce profonde. Al contrario della concezione individualistica e pulsionale di Freud, Fromm – da psicologo sociale – evidenzia con forza che caratteristiche positive e negative di ogni essere umano non appartengono a una sorta di natura statica, fissa e prestabilita a livello biologico, quanto piuttosto derivano dal processo sociale che il soggetto e la collettività creano. La società ha una funzione sia soppressiva sia creativa. L'uomo è prodotto dalla storia ma la storia è prodotta dall'uomo, che plasma, attraverso vari dispositivi, il processo sociale e culturale. È dunque dentro a questo intreccio fra sociale e individuale che ci si deve interrogare sul perché esista in alcuni il desiderio della libertà mentre in altri questa è vista come

una minaccia, che li spinge verso la sottomissione al capo; chiedendosi se tale sudditanza sia rivolta solo a un'autorità manifesta o non invece anche ad autorità interiorizzate, come il dovere o altre costrizioni interne (Fromm, 1963). Ci sono soddisfazioni nascoste o vantaggi secondari nel sottomettersi? E cosa spinge il movimento verso un potere nella forma di dominio totale?

Ragionando sul concetto di totalitarismo, si fa riferimento a un sistema politico autoritario, che concentra tutti i poteri in un unico partito e nel suo capo. Esso cerca di controllare tutti gli aspetti di una società, dall'economia alla politica, alla cultura, alla formazione delle persone, anche attraverso la repressione poliziesca e il terrore come strumento di governo¹. Non c'è controllo parlamentare né pluralismo né rispetto dei diritti e delle libertà individuali. I regimi moderni di totalitarismo si differenziano non solo dalla democrazia ma anche dall'autoritarismo per la presenza di “alcuni” di questi aspetti – funzionali al mantenimento del controllo sociale – ma non di tutti contemporaneamente. La democrazia, la cui origine si usa far risalire alla Grecia antica e alla forma istituzionale raggiunta da Atene alla fine del sesto secolo, invece è una «forma di governo che si basa sulla sovranità popolare e garantisce a ogni cittadino la partecipazione in piena uguaglianza all'esercizio del potere pubblico»². La democrazia greca si richiama a una città, mentre le democrazie moderne riguardano l'organizzazione di uno Stato con un territorio molto esteso e riferito a una grande collettività di persone. Vi è spazio per il dissenso, la presenza di più gruppi politici, l'opposizione e l'inclusività, la tutela delle minoranze, la presenza di dispositivi di controllo e di informazione pubblica (Dahl, 2002), con una corrispondenza fra azioni di governo e interessi dei cittadini. Infine, si intende con il neologismo “democrazia” un «regime politico improntato alle regole formali della democrazia, ma

¹ Cfr., *Totalitarismo*, Enciclopedia online, Treccani, disponibile in: <https://www.treccani.it/enciclopedia/totalitarismo/> [10/10/2024].

² Cfr., *Democrazia*, Enciclopedia online, Treccani, disponibile in: <https://www.treccani.it/enciclopedia/democrazia/> [10/10/2024].

ispirato nei comportamenti a un autoritarismo sostanziale», definibile anche come “democrazia ristretta” o “dittatura costituzionale”³.

Emerge lampante, anche dalle parole sopra ricordate di Dewey o di Fromm, che la propensione alla sottomissione e alla sete di dominio totale, tipica delle dittature, ce l’abbiamo in casa nostra, dentro di noi, sempre pronta a risorgere. Questa interiorizzazione delle istanze di sottomissione all’autorità viene formata grazie alle pratiche educative e ai modelli pedagogici sviluppati nelle famiglie, base del processo di internalizzazione psichica. Per questo è molto significativo riconoscere l’importanza del ruolo svolto dai dispositivi pedagogici (Ferrante, 2017; Foucault, 1976; Palma, 2016; Palmieri, 2018; Riva, 2004), in particolare da quelli che sono congruenti e confacenti con l’instaurarsi nei soggetti delle istanze di brama di dominio così come di desiderio di sottomissione all’autorità, che tutto controlla.

È importante analizzare cosa succede tra le ceneri delle nostre democrazie o, meglio, democrature, perché purtroppo non si è mai al sicuro. Va ampiamente riconosciuto che non esistono solo le dittature esplicite e conclamate ma che sono presenti, sparsi nel mondo, germi di sviluppo di dittature potenziali, con le loro varianti più o meno autoritarie, totalitarie, dispotiche. Dobbiamo interrogarci sia per prevenire sia per riparare i danni. E l’analisi dei modelli pedagogici e delle pratiche educative svolte anche nei nostri paesi può dare un grande contributo a capire per non ripetere.

2. Dittatura, patriarcato e pedagogia nera

È importante collegare il tema della dittatura sia con gli studi sul patriarcato – perché mostrano tratti molto affini – sia con la

³ Eduardo Galeano coniò la parola *democratura*. Cfr. M. Burato, in «Visioni LatinoAmericane», n. 3, luglio 2010, p. 123; Cfr., *Democratura*, Neologismi, Enciclopedia online, Treccani, disponibile in: https://www.treccani.it/vocabolario/democratura_res-3a7baa29-8997-11e8-a7cb-00271042e8d9_%28Neologismi%29/ [10/10/2024].

pedagogia nera, che teorizza sul piano educativo assunti molto simili (Chalmet, 2018). Gli studi femministi e di genere da molto tempo ormai hanno messo in luce la questione del patriarcato. Originariamente inteso come sistema sociale in cui vigeva il diritto paterno, cioè il controllo esclusivo, da parte dei maschi più anziani del gruppo, dell'autorità sulla famiglia e sugli spazi pubblici e politici, in senso più esteso è venuto a significare un modello di potere ispirato al dominio (Bourdieu, 2014), alla violenza, all'imposizione e alla coercizione, all'oppressione e alla sottomissione delle donne tipico degli uomini. Le sue origini si perdono nel buio dei tempi antichi, ma di fatto occorre riconoscere – in linea con gli studi femministi (Connell, 1987; Lerner, 1988; Segato, 2023) e ora anche con i “Men’s Studies” (Bellassai, 2011; Burgio, 2020) – che di fatto è ancora più o meno sottilmente imperante, a seconda dei paesi considerati. Il sessismo rappresenta un aspetto dell'ideologia patriarcale. È un

termine coniato nell'ambito dei movimenti femministi degli anni Sessanta del Novecento per indicare l'atteggiamento di chi (uomo o donna) tende a giustificare, promuovere o difendere l'idea dell'inferiorità del sesso femminile rispetto a quello maschile e la conseguente discriminazione operata nei confronti delle donne in campo sociopolitico, culturale, professionale, o semplicemente interpersonale; anche, con significato più generale, tendenza a discriminare qualcuno in base al sesso di appartenenza⁴.

Si pensi ad esempio al concetto di “sessismo democratico” (Simone, 2012), a intendere quelle forme sottili e camuffate, che si insinuano, venendo così in qualche modo accettate, nelle narrazioni pubbliche sull'emancipazione delle donne. bell hooks (2021) ci dice che

la violenza patriarcale tra le mura domestiche si fonda sull'idea che è accettabile che un individuo dotato di maggior potere controlli gli altri

⁴ Cfr., *Sessismo*, Vocabolario online, Treccani, disponibile in: <https://www.treccani.it/vocabolario/sessismo/> [10/10/2024].

tramite varie forme di forza coercitiva. Questa definizione allargata di violenza domestica include la violenza maschile contro le donne, la violenza tra persone dello stesso sesso e la violenza degli adulti contro i bambini. L'espressione "violenza patriarcale" è utile perché, a differenza della formula più accettata di "violenza domestica", ricorda continuamente a chi ascolta che la violenza in famiglia è legata al sessismo e al pensiero sessista (p. 135).

Anzi, aggiunge:

In una cultura della dominazione tutti sono educati a considerare la violenza uno strumento accettabile di controllo sociale. I soggetti dominanti mantengono il potere con la minaccia (messa in atto o meno) di ricorrere a una punizione severa, fisica o psicologica, ogni volta che le strutture gerarchiche in vigore sono minacciate, che sia nelle relazioni uomo-donna o nei legami tra genitore e figlio (p. 136).

Nei fatti, va riconosciuto che la mentalità patriarcale ha come suo braccio operativo la pedagogia nera, così denominata da Katharina Rutschky (2015) e poi ripresa da Alice Miller (1987). La pedagogia nera fa riferimento a un insieme di metodi di micro-condizionamento sottile messi in atto nell'educazione dei bambini e delle bambine da molti secoli, volti a sottomettere i bambini all'autorità degli adulti senza che se ne rendano conto. Le conseguenze della pedagogia nera sugli individui e sulla società nel suo complesso sono state devastanti. I bambini diventano adulti autodistruttivi o distruttivi, a seconda che rivolgano la violenza interiorizzata verso di sé o verso gli altri. Si pensi, ad esempio, al successo ottenuto nell'Ottocento dai metodi educativi propugnati dal dottor Schreber (Freud, 1975; Miller, 1987; Schatzman, 1973), ispirati agli strumenti della coercizione, della repressione, dell'autoritarismo e della violenza, sia fisica sia psicologica, per garantire che i giovani diventassero persone rette e conformi. Egli applicò anzitutto ai suoi figli questi metodi: uno di essi si suicidò e l'altro impazzì. È potentemente al lavoro il meccanismo ben individuato da Freud della coazione a ripetere (1989). A livello sociale questi figli e figlie, divenute adulte e genitrici a loro volta ripropongono ai propri figli, allievi, soggetti in educazione e formazione a vario titolo,

quanto hanno subito, riverberando a livello generale il disagio psicologico ed educativo vissuto nella propria storia educativa familiare. Le pratiche educative ispirate al modello della pedagogia nera, infatti, sono strettamente intrecciate allo sviluppo di dinamiche psicologiche disfunzionali. Lo stretto groviglio, indistricabile, fra pratiche educative e dinamiche relazionali e psicologiche diventa una bomba invisibile che sprigiona e sparge in tutta la società i suoi effetti devastanti. La società è così composta da una quantità considerevole di persone che hanno sperimentato una educazione familiare poco rispettosa dei bisogni dei bambini, che ha lasciato in essi delle ferite profonde – spesso causa di dissociazioni psichiche, volte a costruire delle barriere difensive dal dolore sperimentato nell'educazione ricevuta. Questi individui occupano anche posti significativi e di leadership nella società, nelle istituzioni, nelle organizzazioni. Diventano insegnanti, psicologi, assistenti sociali, medici e infermieri, dirigenti didattici, avvocati e giudici, politici e governanti, dirigenti o quadri d'azienda, giornalisti e così via. Come possono agire diversamente da quanto hanno sperimentato e subito? Come possono sottrarsi a praticare a loro volta, identificandosi con l'aggressore (Ferenczi, 2002), quanto hanno dovuto vivere con impotenza?⁵ Anche a livello di proposte legislative, talvolta esse sembrano ispirate ai metodi della pedagogia nera, come se ci fosse in tante aree del mondo un rigurgito pesante, una grande ondata di pedagogia nera, in cui si perseguono la durezza educativa attraverso atteggiamenti punitivi di vario tipo (Bandini & Francis, 2019; Biffi & Montà, 2019), rafforzamento delle pene detentive, inviti a una pedagogia dell'umiliazione (Muscarà & Romano, 2019) per raddrizzare i giovani che, di per sé – se non controllati severamente – potrebbero

⁵ Cfr. *Custodia cautelare in carcere per l'operatore socio-sanitario di 37 anni accusato di avere stuprato a Bolzano una sedicenne. Stupro di Bolzano, la vittima 16enne filmata durante gli abusi durati 24 ore. Poi l'uomo ha ordinato sushi per cena*, di Romina Marceca, disponibile in: <https://www.repubblica.it/> [10/10/2024]; *Bergamo, botte al bambino di due anni: arrestati la madre 18enne e il compagno*, 13/08/2024, disponibile in: https://milano.repubblica.it/cronaca/2024/08/13/news/bergamo_botte_bambino_arrestata_coppia-423445252/ [10/10/2024]; *Botte e insulti agli alunni dai 2 ai 5 anni: interdetta maestra di Foggia*, 22.2.2021, disponibile in: https://bari.repubblica.it/cronaca/2021/02/22/news/botte_e_insulti_agli_alunni_dai_2_ai_5_anni-288671541/ [17/08/2024].

andare verso la deriva della devianza o dell'inconcludenza. Ti meriti una bella lezione! Può essere considerato il motto dello *ius corrigendi* di antica memoria (Borruso, 2013; Miller, 1987). Anche se non si può generalizzare, nella pedagogia implicita di molti sopravvive la visione della necessità di rigore, disciplina, autorità, dell'uso di punizioni corporali a fini educativi. Una volta normalizzate, forse per averle subite e comunque accettate tramite il senso comune – che trapassa fra le generazioni da secoli – tali mentalità e metodi si diffondono e ripropongono senza che sorgano dubbi o critiche. Vengono intese come pratiche educative per piegare verso la sottomissione e l'obbedienza gerarchica le nature ritenute ribelli perché non ossequienti, che riguardano sia le punizioni dei bambini sia la violenza domestica verso le donne. A proposito di quanto esposto, si pensi al successo enorme e diffuso del film "C'è ancora domani" di Paola Cortellesi, uscito nel 2023.

D'altra parte, come ben argomenta Winnicott (1950), non si può fare troppo di più, per aumentare la prospettiva democratica soggettiva, a fronte di quanto non sia stato attuato nelle loro case quando essi erano infanti, bambini o adolescenti. I genitori sufficientemente adeguati di solito non hanno bisogno di aiuto, ma molti genitori sono problematici su diversi fronti educativi e psicologici. Durante il processo delle elezioni democratiche, ricorda Winnicott (1950), permangono residui della relazione genitori-figli: gli elettori eleggono genitori temporanei, ponendosi in qualche modo ancora come bambini. Proprio questo aspetto di *transfert* genitoriale pone il rapporto governanti-governati a rischio di scivolamenti, a seconda di quali parti – equilibrate, scisse, sadiche, masochiste –, interiorizzate dall'educazione ricevuta nell'infanzia, prevalgono.

3. Trasmissione educativa transgenerazionale e pratiche di identificazione con l'aggressore

Scriva Mandela (2002) che il ventesimo secolo verrà ricordato per la violenza espressa e l'eredità pesante di distruzioni di massa e di violenza su una scala mai vista prima. Oltre a questa eredità,

less visible, but even more widespread, is the legacy of day-to-day, individual suffering. It is the pain of children who are abused by people who should protect them, women injured or humiliated by violent partners, elderly persons maltreated by their caregivers, youths who are bullied by other youths, and people of all ages who inflict violence on themselves (p. 9).

Questa sofferenza è «a legacy that reproduces itself, as new generations learn from the violence of generations past, as victims learn from victimizers, and as the social conditions that nurture violence are allowed to continue» (Mandela, 2002, p. 9). La violenza si trasmette fra le generazioni, ripetendo se stessa all'infinito, se non interviene qualcosa a interrompere queste catene della distruttività e dei traumi che esse generano, da cui peraltro a loro volta sono spesso prodotte (Atlas, 2023; Mucci, 2014). C'è una forza potente nella coazione a ripetere quanto si è subito, per effetto dell'identificazione con l'aggressore a seguito dello spavento, della scissione agita per anestetizzarsi difensivamente e della successiva proiezione su altri di quanto subito. Ferenczi (2002) spiega in modo commovente quello che succede a un bambino durante un abuso sessuale. I bambini provano una immensa paura, si sentono indifesi e non riescono a protestare.

La forza prepotente e l'autorità degli adulti li ammutolisce, spesso toglie loro la facoltà di pensare. Ma questa stessa paura, quando raggiunge un certo livello, li costringe automaticamente a sottomettersi alla volontà dell'aggressore, a indovinare tutti gli impulsi di desiderio e, dimentichi di sé, a seguire questi desideri, identificandosi completamente con l'aggressore. Con l'identificazione, diciamo meglio con l'introiezione dell'aggressore, quest'ultimo scompare come realtà esterna; l'evento da extrapsichico diviene intrapsichico (pp. 94-95).

Il mutamento più grave, «provocato dall'identificazione per paura con il partner adulto, è l'introiezione del senso di colpa dell'adulto» (Ferenczi, 2002, pp. 94-95). Il bambino si sente confuso, diviso in due, «innocente e insieme colpevole». Spesso poi l'adulto, preso dai sensi di colpa, diventa brusco con il bambino,

che si sente «ancor più profondamente consapevole e vergognoso della colpa commessa» (pp. 96-97). L'aggressore – come spesso capita – fa come se niente fosse successo, tanto – pensa – il bambino dimenticherà presto. Miller (1987) spiega come il meccanismo centrale della pedagogia nera consista nella scissione e nella proiezione di parti del sé.

L'educazione a una durezza insensata costringe a soffocare senza pietà nel Sé ogni forma di debolezza (inclusi emotività, lacrime, compassione, capacità di immedesimarsi in se stessi e negli altri, sentimenti di impotenza, di paura e disperazione). Per facilitare tale lotta da condursi nel proprio intimo contro questi impulsi umani, ai cittadini del Terzo Reich venne offerto un oggetto da considerare carico di tutte le qualità aborrite (perché proibite nell'infanzia, e dunque pericolose): il popolo ebraico. Un cosiddetto “ariano” poteva sentirsi puro, gagliardo, duro, limpido, buono, privo di ambivalenze e moralmente a posto, libero dagli impulsi emotivi “cattivi” perché deboli e incontrollati, a patto che tutte le intime paure che lo tormentavano sin dai tempi dell'infanzia dovessero e potessero essere ascritte agli ebrei, e in loro tornassero inesorabilmente ad essere sempre da capo combattute in modo collettivo (p. 70).

L'autrice ritiene che quel crimine si ripeta fin che non si comprendano le dinamiche psicologiche profonde che lo hanno generato; così come quelle pedagogiche. Ecco dunque spiegato da dove nasce la radice pedagogica e psicologica del sadismo.

Il sadismo non è una malattia infettiva che possa colpire improvvisamente una persona; esso viene preparato a lungo nell'infanzia e sorge sempre dalle fantasie disperate di un bambino che cerca una via di scampo dalla situazione senza speranza in cui si trova (Miller, 1987, p. 248).

Nelle fantasie sadiche e crudeli del bambino si raccolgono le fantasie primarie di vendetta del bambino sottoposto alle sofferenze della “pedagogia nera” e la crudeltà interiorizzata dei genitori. Essi hanno operato inconsciamente contro la vitalità e il vero Sé del bambino, chiedendogli di obbedire a precetti morali impossibili da realizzare, oltre che spesso contraddittori. Tipico il caso di

quando si ordina ai bambini di non dire bugie mentre gli adulti mentono regolarmente, anche in sua presenza. La scissione inconsapevole rispetto alle sue contraddizioni, che non può essere nominata, pena la caduta di tutto il castello di carte su cui si basa la personalità dell'adulto, deve continuare.

Si pensi, nel Settecento, alla figura di Rousseau, grande innovatore del pensiero pedagogico sull'infanzia nel suo romanzo pedagogico, pubblicato nel 1762, "Emilio o dell'educazione" (1972a). Egli si oppose ai metodi educativi coercitivi dell'epoca, mettendo al centro il bambino, da educare secondo natura, in accordo ai suoi bisogni più profondi ed essenziali, rispettando i suoi ritmi di crescita e le caratteristiche delle diverse fasi di sviluppo. D'altra parte, nelle Confessioni (1972b), scritte dall'autore fra il 1782 e il 1789, si rimane colpiti – ma dopo quanto esposto sopra per nulla sorpresi – di trovare le seguenti riflessioni adolescenziali, nel ricordo del periodo vissuto in Svizzera, ospite del pastore calvinista Lambercier e di sua sorella:

Essere amato da chiunque mi avvicinasse era il mio più vivo desiderio. [...] Non conoscevo nulla di più gradevole che vedere tutti contenti di me e di tutto. [...] Nulla mi turbava, se mi capitava di esitare, come il vedere segni di inquietudine e di pena sul viso della signorina Lambercier. Ciò solo bastava ad affliggermi, anche più della vergogna di sbagliare in pubblico, che pur mi accorava all'estremo. E, infatti, poco accessibile alle lodi, lo fui sempre molto alla vergogna; e posso qui dire che il timore dei rimproveri della signorina Lambercier mi angustiava meno del timore di rattristarla. Ciò nonostante, ella non mancava all'occorrenza di severità, al pari di suo fratello. Ma, poiché questa severità, quasi sempre giusta, non era mai esagerata, me ne affliggevo, ma non mi ribellavo. Mi rincresceva più di scontentare che d'esser punito, e un segno di malcontento era per me una ferita più crudele d'un castigo corporale (Rousseau, 1972b, pp. 752-753).

E ancora:

La signorina Lambercier, che aveva per noi un affetto di madre, ne aveva anche l'autorità, e questo la induceva a darci qualche volta il castigo che si dà ai bambini, quando l'avevamo meritato. Si limitò lungamente

alla minaccia, e questa minaccia di un castigo per me del tutto nuovo mi pareva spaventosa. Ma, dopo averlo subito, lo trovai meno terribile di quanto non temessi, e più strano ancora è che quel castigo mi affezionò anche più a chi me l'aveva inflitto. Ci voleva proprio tutta la verità di questo affetto e tutta la mia mite natura per impedirmi di cercare di attirarmi ancora un tal castigo; perché nel dolore, nella stessa vergogna avevo scoperto un misto di voluttà che mi aveva lasciato più desiderio che timore di provarlo nuovamente per opera della stessa mano (Rousseau, 1972b, pp. 752-753).

Grande era il timore di scontentare la signorina Lambercier.

La recidiva, che allontanavo senza temerla, arrivò senza colpa mia o, meglio, senza mia volontà, e la gustai, posso dire, con la coscienza tranquilla. Chi crederebbe che quel castigo da bambino, ricevuto a otto anni da una donna di trenta, abbia deciso dei miei gusti, dei miei desideri, delle mie passioni, di me, per il resto della mia vita, e precisamente in modo opposto a quello che sarebbe dovuto naturalmente derivarne? Nel momento in cui si accesero i miei sensi, i miei desideri caddero in tale inganno che, limitati alla sensazione già provata, non s'interessarono di cercare altra causa. Con un sangue che bruciava di sensualità quasi dalla nascita, mi conservai puro. [...]. Lungamente tormentato senza saperne il motivo, divoravo con occhi ardenti le belle donne: la mia immaginazione non si stancava di richiamarme, ma solamente per farle agire a mia guisa, e trasformarle in altrettante signorine Lambercier (Rousseau, 1972b, pp. 752-753).

È certamente molto forte l'impressione che si ricava da questa comparazione fra un Rousseau rivoluzionario rispetto ai bisogni dell'infanzia e un Rousseau che, coraggiosamente, mette in luce il sorgere della sua sessualità masochista, ricercando la sottomissione per la vita. Ed è proprio in questi scarti, in queste contraddizioni che emerge lampante la potenza della coazione a ripetere e, in qualche modo, di una certa scissione affettiva, dopo avere subito qualche tipo di abuso psicologico, educativo, fisico o sessuale. Quando si crea una scissione si genera un distacco emotivo e affettivo che, poi, porta a non percepire più il dolore che gli altri patiscono. Si ricordi che Rousseau abbandonò i suoi cinque figli in orfanotrofio.

Altro esempio significativo di contraddizioni non portate a consapevolezza, nemmeno nel movimento femminista di critica ai metodi del patriarcato, è quello ben messo in luce da bell hooks (2021):

È problematico che la maggior parte delle pensatrici femministe non abbia mai voluto richiamare l'attenzione sul fatto che le donne sono spesso le principali colpevoli della violenza quotidiana nei confronti dei bambini per la semplice ragione che sono soprattutto esse a prendersi cura dei figli (p. 137).

Il movimento femminista ha insistito sul fatto che il dominio maschile in casa spesso creava un arbitrio di potere per cui gli uomini abusavano sessualmente dei figli. Tuttavia, la realtà è che molti bambini vengono maltrattati ogni giorno a livello verbale e fisico da donne e da uomini.

Il sadismo materno spesso porta le donne a maltrattare emotivamente i figli, e la teoria femminista non ha ancora proposto né una critica né un intervento femminista quando il problema è la violenza di una donna adulta nei confronti dei bambini (bell hooks, 2021, p. 138).

Mettere l'accento sul dominio patriarcale maschile fa sì che per le donne, incluse le autrici femministe,

sia facile ignorare in che modo maltrattano i figli, perché tutte e tutti noi siamo stati condizionati ad abbracciare il pensiero patriarcale, ad abbracciare un'etica del dominio che afferma che i forti hanno diritto di dominare sugli inermi e possono ricorrere a qualsiasi mezzo per sotmetterli (bell hooks, 2021, p. 138).

Nei livelli gerarchici del patriarcato capitalista e suprematista bianco è legittimato sia il dominio maschile sulle donne sia il dominio degli adulti sui bambini. «E nessuno vuole veramente richiamare l'attenzione sulle madri che maltrattano» (bell hooks, 2021, p. 138). Gli esempi delle conseguenze delle pratiche educative che in vario modo conducono, spesso inconsciamente, verso il desiderio

di violenza sull'altro o verso l'aspirazione alla sottomissione all'altrui autorità, in un circolo vizioso senza fine, potrebbero continuare a lungo. Da tutto quanto rappresentato finora si possono evidenziare, peraltro, molti argomenti a favore dell'ipotesi secondo cui c'è uno stretto rapporto fra dittature, forme autoritarie di gestione del potere, modelli pedagogici, pratiche educative e relazionali, dinamiche psicologiche correlate e congruenti.

4. Conclusioni

L'intreccio fra educazione dell'infanzia e potere è molto stretto, nel suo versante sia positivo sia negativo. Si è tutti talmente immersi, da secoli e secoli, dentro a una mentalità patriarcale e autoritaria introiettata (Burgio, 2020; Cavadi, 2023), che il primo passo da compiere, anche doloroso per l'immagine narcisistica di sé, è prenderne atto. Poi, bisogna pensare *out of the box*: non ci sono alternative. Occorre andare oltre il far finta di niente, il minimizzare, il normalizzare, il dare per scontato e per ovvio, oltre la paura di tradire le lealtà familiari, affrontando i propri demoni e le proprie arcaiche paure nel guardare come stanno le cose. Non può essere solo uno sforzo individuale, in quanto tale non molto incisivo, ma piuttosto un'azione educativa teorico-pratica-politica collettiva per la quale prepararsi e formarsi. Ad esempio, sono interessanti il movimento internazionale per la presa di parola e l'ascolto dei bambini (Bandini & Francis, 2019; Biffi & Macinai, 2020; Committee on the Rights of the Child of the United Nations, 2009; Jesu & Le Gal, 2015) e i workshop di democrazia familiare e scolastica, costruiti sul modello di Freinet in Francia. Ascoltare i bambini e le bambine nei loro luoghi di vita costituisce un dispositivo pedagogico per la democratizzazione delle relazioni educative – e delle corrispettive coerenti interiorizzazioni –, e dunque si pone come un antidoto importante per il sorgere delle dittature.

Bibliografia

- Adorno Th.W., Brunwik E.F., Levinson D.J., & Sanford R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Annacontini G., Dato D., De Serio B., Ladogana M., Loiodice I., & Lopez A.G. (2023). *Pedagogia bianca. Per un nuovo umanesimo*. Bari: Progedit.
- Ascenzi A., Covato C., & Meda J. (2021) (a cura di). *La pratica educativa*. Macerata: EUM.
- Atlas G. (2023). *L'eredità emotiva*. Milano: Cortina.
- Baldacci M., & Zabalza Beraza M.A. (2019) (a cura di). *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*. Trento: Erickson.
- Bandini G., & Francis V. (2019). Corporal punishment at school and in the family: a long process for its complete elimination. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, I-IX.
- Bellassai S. (2011). *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Biffi E., & Macinai E. (2020). *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi E., & Montà C.C. (2019). When violence is at the border of the visible: the violence of the smallest gestures. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 43-58.
- Borruso F. (2013). "Ti do io una buona lezione che ricorderai a lungo". Metodi educativi e violenza sull'infanzia nella storia dell'educazione fra Sette e Novecento. *Pedagogia Oggi*, 2, 80-99.
- Bourdieu P. (2024). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Bracher K.D. (1993). Dittatura. *Enciclopedia delle scienze sociali*. Disponibile in: [https://www.treccani.it/enciclopedia/dittatura_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/dittatura_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/) [10/10/2024].
- Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschi- lità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 27-42.
- Cavadi G. (2023). Educare diversa/mente. Indicazioni dal femminismo. *Pedagogia delle differenze, Bollettino della Fondazione Fazio Allmayer*, 52(1), 178-198.
- Cavina M. (2007). *Il padre spodestato. L'autorità paterna dall'antichità ad oggi*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Chalmet V. (2018). *L'infanzia dei dittatori*. Milano: Baldini+Castoldi.

- Committee on the Rights of the Child of the United Nations (2009). *The right of the child to be heard*. Disponibile in: <https://digitallibrary.un.org/record/671444?v=pdf> [10/10/2024].
- Connell R.W. (1987). *Gender and Power*. Oxford: J. Wiley and Sons Ltd.
- Covato C. (2018). *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Dahl R.A. (2002). *Sulla democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Ferenczi S. (2002). Confusione delle lingue fra adulti e bambini. Il linguaggio della tenerezza e della passione (1932). In S. Ferenczi, *Opere*, IV (1927-1933) (pp. 91-100). Milano: Raffaello Cortina.
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Freud S. (1977). *Casi clinici. Il Presidente Schreber*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (1989). Ricordare Ripetere e Rielaborare. In S. Freud, *Nuovi consigli sulla tecnica psicoanalitica, Opere 7* (pp. 353-361). Torino: Bollati Boringhieri.
- Fromm E. (1963). *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori.
- hooks b. (2021). *Il femminismo è per tutti*. Napoli: Tamu.
- Horkheimer M. (1976). *Studi sull'autorità e la famiglia*. Torino: UTET.
- Illich I. (1984). *Il genere e il sesso. Per una critica storica dell'uguaglianza*. Milano: Mondadori.
- Jesu F., & Le Gal J. (2015). *Démocratiser les relations éducatives. La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives*. Lyon: Chroniques Sociales.
- Kaës-H., Faimberg R., Enriquez M., & Baranes J.J. (2005). *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*. Roma: Borla.
- Lerner G. (1988). *The creation of patriarchy*. Oxford: Oxford University Press.
- Linz J. (1970). An authoritarian regime: Spain. In E. Allardt & S. Rokkan (eds.), *Mass politics* (pp. 251-283). New York: Free Press.
- Loiodice I. (2023). *Differenze e prossimità*. Bari: Progedit.
- Mandela N. (2002). *Foreword. World Report on Violence and Health*, World Health Organization. Disponibile in: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf?sequence=1 [10/10/2024].
- Marcuse H. (2008). *L'autorità e la famiglia. Introduzione storica al problema*. Torino: Einaudi.
- Miller A. (1987). *La persecuzione del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Mucci C. (2014). *Trauma e perdono*. Milano: Cortina.
- Muscarà M., & Romano A. (2019). Punire, castigare, obbedire. Una lettura antropologica delle pratiche educative violente. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 59-76.
- Palma M. (2016). *Il dispositivo educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasquino G. (1991). Autoritarismo. *Enciclopedia italiana*. Disponibile in: [https://www.treccani.it/enciclopedia/autoritarismo_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/autoritarismo_(Enciclopedia-Italiana)/) [10/10/2024].
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico*. Milano: Guerini.
- Riva M.G. (2013). The role of the “transgenerational unsaid”. *Pedagogia Oggi*, 2, 51-79.
- Rousseau J.-J. (1972a). Emilio o dell’educazione. In J.-J. Rousseau, *Opere*. Firenze: Sansoni.
- Rousseau J.-J. (1972b). Le Confessioni. In J.-J. Rousseau, *Opere*. Firenze: Sansoni.
- Rutschky K. (2015). *Pedagogia nera*. Milano: Mimesis.
- Schatzman M. (1973). *La famiglia che uccide*. Milano: Feltrinelli.
- Segato R.L. (2023). *La guerra contro le donne*. Napoli: Tamu.
- Simone A. (2012). *Sessismo democratico: l’uso strumentale delle donne nel neoliberalismo*. Milano: Mimesis.
- Ulivieri S. (2016). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri Stiozzi S. (2013). *Sándor Ferenczi «educatore». Eredità pedagogica e sensibilità clinica*. Milano: FrancoAngeli.
- Winnicott D.W. (1950). Some thoughts on the meaning of the word Democracy. *Human Relations*, 3(2), 175-186.