



Maltrattamento e abuso dell'infanzia
nelle istituzioni educative e formative: dall'analisi
del fenomeno alla definizione di azioni di prevenzione
e di intervento per un modello di buon trattamento

Child maltreatment and abuse in educational
and training institutions: from the analysis
of the phenomenon to the definition of prevention
and intervention actions for a model of good treatment

Loredana Paradiso

Università degli Studi di Parma

loredana.paradiso@unipr.it

ABSTRACT

The paper presents the theme of child maltreatment in education and training institutions and conducts an analysis of these types of violence according to the model proposed by the WHO in 1999. Operating under the important distinction between “abuse of means of correction” and “maltreatment”, we explore the organizational and institutional dynamics that legitimize these behaviors and the cultural scaffolding that sustains them over time. The article outlines the protective and risk factors of institutional violence in an educational context and the paths of prevention and management of such occurrences. Our aim is to start developing an awareness of this phenomenon in order to build a culture in the world of educational institutions that is based on good treatment and respect for the needs of the child, and the responsibility for which is assumed by the institution and the individual educator.

Il paper presenta il tema del maltrattamento all'infanzia nelle istituzioni educative e di formazione e compie un'analisi delle tipologie di violenza secondo il modello proposto dall'OMS del 1999. A partire dall'importante distinzione tra “abuso dei mezzi di correzione” e “maltrattamento” si esplorano le dinamiche organizzative e istituzionali che legittimano questi comportamenti e le impalcature culturali che li hanno sostenuti nel tempo. L'articolo illustra i fattori di protezione e di rischio della violenza istituzionale nel mondo educativo e i percorsi di prevenzione, gestione del fenomeno. L'obiettivo del paper è quello di iniziare a sviluppare una consapevolezza della presenza di questo fenomeno per costruire una cultura dell'infanzia nel mondo delle istituzioni educative basata sul buon trattamento, sul rispetto dei bisogni del bambino e sull'assunzione di responsabilità da parte delle istituzioni e del singolo educatore/insegnante.

KEYWORDS

Child Maltreatment in Education and Training Institutions, Institutional Violence, Protective and Risk Factors, Paths of Prevention.

Maltrattamento dell'infanzia nei Servizi Educativi e di Formazione, Violenza Istituzionale, Fattori di Rischio e di Protezione, Percorsi di Prevenzione.

1. Il maltrattamento dell'infanzia e adolescenza nei servizi educativi e di istruzione

I bambini, da sempre, sono i soggetti più a rischio di violenza: nella famiglia, nelle istituzioni, nei contesti sociali e di comunicazione di massa diventano vittime silenziose e spesso indifese dell'aggressione degli adulti (Riva, 1993; Pati, 2005; Montecchi, 2005, 2012). La ricerca su questo tema negli ultimi trent'anni si è focalizzata sullo studio del maltrattamento all'infanzia e adolescenza nel sistema intra-famigliare: la famiglia, infatti, è stata considerata l'ambito relazionale più a rischio per i minori e su di lei si sono orientati i maggiori sforzi di prevenzione e gestione del fenomeno. Eppure, il fenomeno del maltrattamento dei minori è un evento trasversale alla società che collega i diversi sistemi relazionali, istituzionali e di governance. In particolare, gli eventi di cronaca degli ultimi dieci anni, hanno dimostrato la presenza di un fenomeno crescente nell'ambito delle istituzioni educative e di istruzione che non può essere ignorato, nascosto, negato, oscurato. La ricorrenza di questi eventi, infatti, la loro trasversalità nei diversi gradi del sistema, tra le diverse figure professionali e zone geografiche dimostrano la presenza di un fenomeno sommerso che richiede di essere analizzato, definito e gestito sul piano pedagogico e istituzionale. Su questa linea, Riccardo Massa (Riva, 1993) proponeva di osservare il maltrattamento fisico e l'abuso emotivo non in funzione delle singole condotte traumatizzanti dell'adulto, ma in una logica di analisi delle dimensioni di 'contesto' e 'processo', evidenziando il ruolo della pedagogia come scienza di riferimento per la tutela dell'infanzia. Riva (1993), allo stesso modo, ribadisce "la necessità di superare un modo riduzionistico di intendere il fenomeno dell'abuso ai minori" (Riva, p. 167) come azione di un singolo adulto per osservare, invece, le responsabilità collettive, la "mente collettiva" che si alimenta di "concezioni educative distorte, le immagini dell'infanzia, di adulto, di educazione, di disciplina siano presenti a livello latente". Questo implica, come suggerisce Massa, iniziare ad analizzare il ruolo dei contesti e dei processi che determinano questo fenomeno iniziando dal tema della responsabilità educativa (Riva, p. 175).

La prospettiva pedagogica, a fianco di quella ecologica (Arcidiacono, Palomba, 2000), sposta l'attenzione dal singolo atto al sistema socio-culturale di cura, educazione, istruzione e sviluppo del bambino, interrogando le istituzioni su un modello di scuola in grado di lavorare sulla "qualità educativa e formativa", sul buon-trattamento (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2006; Prairat, 2011) e sulla tutela dello sviluppo e del benessere del bambino.

Nell'ambito delle istituzioni educative e di istruzione questo significa iniziare a lavorare per un modello organizzativo e etico in grado di evidenziare la responsabilità educativa nei confronti dell'infanzia e di "attivare processi di riflessione mediati i quali favorire l'assunzione di consapevolezza individuale e collettiva delle cause sottese al fenomeno" (Pati, 2012, pag. 131).

2. L'evoluzione storica del concetto maltrattamento all'infanzia nelle istituzioni educative

La violenza sui bambini è un fenomeno psico-sociale complesso che ha radici storiche precise (Macinai, 2013): è un tema scomodo sul piano politico e sociale che nella storia è sempre stato rimosso, negato o sottovalutato. Nonostante questo è sufficiente uno sguardo al delicato tema delle punizioni corporali nelle istituzioni educative (De Stefani, 2012) nella legislazione internazionale per constatare che è recente la consapevolezza che la violenza nei confronti del minore rap-

presenta la violazione di uno dei diritti fondamentali della persona all'interno di un'istituzione preposta alla tutela del minore.

Dall'inizio della storia dell'umanità, attraverso le diverse epoche, sino ad oggi, le denunce di violenza fisica sui minori hanno confermato la presenza di questo aberrante fenomeno, ancora più inquietante, quando realizzato dalle istituzioni educative, di istruzione o di cura che giustificano un modello adulto-centrico di gestione delle relazioni e dei processi di insegnamento-apprendimento. Alcuni casi eclatanti sono stati resi noti dopo molti anni, dagli stessi bambini vittime di violenze¹, che diventati adulti, hanno deciso di dichiarare i maltrattamenti subiti e le conseguenze psicologiche e sociali nella loro esistenza. Ci sono stati casi di violenza sui minori nella storia delle istituzioni educative che sono stati nascosti in modo così accurato da portare il pubblico a scivolare nel dubbio della loro effettiva esistenza o del tema del "falso ricordo", delle memorie e delle false denunce (Di Cori, Sabatello, 2001; Foti, 2007). Nello stesso tempo i comportamenti di auto-protezione, di negazione, riduzione e mistificazione del fenomeno hanno impedito alle istituzioni di essere vigili e di mettere a punto un modello organizzativo orientato alla prevenzione del fenomeno, ma anche all'osservazione e controllo delle *performance* di educatori ed insegnanti.

Oggi la violenza sui minori è considerata un fenomeno articolato, poliedrico che richiede una programmazione istituzionale a partire dai sistemi di governance internazionali. È merito dell'OMS aver iniziato il processo di definizione del concetto di "maltrattamento all'infanzia" (Child abuse or maltreatment) con un modello esclusivamente orientato al bambino grazie all'influenza della Convenzione di New York sui diritti dell'infanzia del 1989. Successivamente, il Report del 1999 dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, ha portato all'attenzione della comunità internazionale il tema della violenza sui minori definendolo come un "primario problema di salute pubblica nel mondo intero". L'OMS (WHO, 1999, 2002, 2006) esorta tutti i paesi a operare uno sforzo nella corretta attribuzione dei significati dei comportamenti e delle situazioni in modo da determinare quelli a rischio o in cui è in essere il maltrattamento. Questo ha permesso l'analisi delle dinamiche istituzionali di maltrattamento con particolare riferimento ai comportamenti di manipolazione dei contesti e delle informazioni che mistificano la realtà trasformando i fatti. Su questa linea l'OMS invita le istituzioni e coloro che hanno ruoli di responsabilità istituzionale ad essere precisi nell'analisi e definizione delle situazioni che compromettono il benessere e la crescita del bambino e ad intervenire nella definizione di percorsi di prevenzione.

Fortunatamente la Convenzione dei diritti del bambino del 1989, attraverso la coniugazione con il concetto del superiore interesse del bambino (Convenzione di New York, 1989), ha stimolato un dibattito socio-culturale che, indirettamente, ha portato all'abrogazione delle leggi sulle punizioni corporali nella maggioranza degli Stati dove presenti o alla promulgazione di norme che le definivano reati dove vi era una tradizione tacita di accettazione (De Stefani, 2012).

In particolare i concetti di non discriminazione, di superiore interesse del bambino, di diritto alla vita alla sopravvivenza e allo sviluppo e il diritto all'ascolto sono stati la spinta di un'importante rivoluzione culturale (Lamarque, 2016) sul tema della tutela del bambino da ogni forma di violenza e delle azioni che pro-

1 Si ricorda il caso Spotlight condotto dallo Staff investigativo del Boston Globe.

muovono il benessere e quindi un percorso armonioso e positivo di sviluppo e maturazione del bambino.

Questo dibattito ha stimolato da un lato un rinnovamento giuridico del concetto in cui la violenza sui minori è diventata un reato, dall'altro un lavoro scientifico di identificazione degli indicatori del fenomeno, di prevenzione, gestione e controllo.

3. Tipologie di maltrattamento all'infanzia nelle istituzioni educative e di istruzione

La definizione dell'OMS di maltrattamento comprende tutte le azioni che "comportano un pregiudizio reale o potenziale per la salute del bambino, per la sua sopravvivenza, il suo sviluppo o la sua dignità nel contesto di una relazione di responsabilità, di fiducia e di potere". Il maltrattamento quindi è considerato un fenomeno pregiudiziale della salute pubblica, dello sviluppo del bambino (Di Blasio, 2000) e del benessere globale della persona e la scuola del XXI secolo è considerata un elemento di prevenzione, ma anche di tutela e protezione del minore nei confronti delle situazioni definite sul piano psico-sociale a rischio (Donati, Folgheraiter, Rainieri, 2011). La comunità scientifica riconosce quindi il maltrattamento come l'insieme degli "atti e le carenze che turbano gravemente il bambino, attentano alla sua integrità corporea, al suo sviluppo fisico, affettivo, intellettuale e morale, le cui manifestazioni sono la trascuratezza e/o le lesioni di ordine fisico e/o psichico e/o sessuale, da parte di un familiare o di altri che hanno cura del bambino" (IV Colloquio Criminologico Consiglio d'Europa, Strasburgo 1978). Quest'ultimo definisce il concetto di violenza sui minori come "tutte le forme di cattiva cura (ill-treatment) fisica e affettiva, di abusi sessuali, di trascuratezza o di trattamento trascurante, di sfruttamento commerciale o altre, che comportano un pregiudizio reale o potenziale per la salute del bambino, la sua sopravvivenza, il suo sviluppo o la sua dignità nel contesto di una relazione di responsabilità, di fiducia e di potere".

Questa definizione da un punto di vista storico rappresenta un radicale cambio di prospettiva poiché supera tutta una serie di retaggi culturali legati al tema della presenza o meno di intenzionalità nelle azioni di violenza superando la distinzione tra comportamenti commissivi od omissivi (Malacrea, Lorenzini, 2002). Nello stesso tempo focalizza l'attenzione sul ruolo di coloro che rivestono una relazione di responsabilità, fiducia e potere nei confronti di un bambino iniziando a rendere visibile il fenomeno della violenza istituzionale.

Il tema della violenza sui minori nel mondo dell'istituzione scolastica deve necessariamente riprendere questa classificazione (Malizia, 2016) per analizzare la caratterizzazione specifica nell'ambito del sistema educativo e di istruzione.

Nella *patologia delle cure* l'educatore/insegnante mette in atto una serie di comportamenti di carenze e/o omissioni che compromettono lo sviluppo del bambino e l'equilibrio psico-fisico. La patologia delle cure nelle istituzioni educative comprende principalmente l'incuria caratterizzata dall'assenza generalizzata di attenzione verso i bisogni fisici e psico-socio-affettivi del bambino. In questo ambito è possibile inserire comportamenti di limitazione dei bisogni fisiologici (sospensione della merenda come pratica di castigo, divieto di andare in bagno etc.), isolamento affettivo e/o sociale, assenza di controllo che permette la presenza ripetuta di incidenti di gravità diversa. In queste situazioni il personale educativo/formativo non mette in atto le cure essenziali necessarie per l'equilibrio fisiologico e affettivo "quotidiano" del bambino a supporto dei processi di apprendimento. Uno dei primi indicatori di questo maltrattamento ri-

guarda la ricorrenza di episodi di malattia con una compromissione generale dello stato di salute, la presenza di ansia e fobia scolastica, con ripetute assenze di un bambino dal servizio educativo e dalla scuola.

La *discuria* è una situazione in cui al bambino sono fornite cure non coerenti con l'età cronologica o il livello di sviluppo che presenta in quel momento di crescita. Nelle istituzioni educative si presenta come la proposta di attività che non sono coerenti con le capacità raggiunte dal bambino, o verso imposizione di ritmi di lavoro o di acquisizione cognitive precoci o non coerenti con il livello di sviluppo che portano i bambini a vivere sentimenti di frustrazione, incapacità, inadeguatezza. Questo tema è molto importante perché produce nell'ambito della gestione della classe a situazioni di disagio che spesso vengono ricondotte al tema dei *bisogni educativi speciali* del bambino (Circolare ministeriale 8/2003), quando rappresentano, invece, modalità o proposte di insegnamento non coerenti con il livello di sviluppo del bambino o di gestione della classe. In realtà è necessario fare una valutazione legata anche alla coerenza dell'attività educativa/didattica proposta in relazione alle caratteristiche psico-sociali del bambino, del gruppo classe. Evidentemente dietro il tema dei *bisogni educativi speciali* si celano situazioni di disequilibrio tra i tempi di crescita e raggiungimenti di obiettivi educativi o di apprendimento che se non sono rispettati generano situazioni di disagio psicologico o fisico, soprattutto se dipendono da situazioni di svantaggio sociale e culturale (Paradiso, 2017).

Il *maltrattamento fisico* nell'ambito delle indagini degli organi preposti è il fenomeno maggiormente rilevato a fianco della *violenza psicologica*. Se nel maltrattamento familiare la violenza psicologica è uno degli elementi più complessi da palesare e valutare, nell'ambito delle istituzioni educative l'utilizzo delle videocamere nelle indagini preliminari, ha permesso di rilevare la stretta relazione tra violenza fisica e psicologica. Da un punto di vista classificatorio la violenza fisica comprende situazioni di scuotimento, calci, sberle, pugni, stratonamenti da parte di operatori che hanno una responsabilità educativa sul piano legale (insegnanti, educatori, ausiliari), mentre la violenza psicologica comprende tutte le comunicazioni di denigrazione o negazione dell'identità personale del bambino, del ragazzo, di umiliazione, di frustrazione.

Nella *violenza psicologica* rientrano i comportamenti di svalutazione della persona, delle proprie potenzialità e capacità come il ricatto, la diffamazione, la squalifica, la denigrazione, l'esclusione o la minaccia. In molti casi queste azioni sono l'effetto di una richiesta non adeguata allo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale del bambino e ragazzo che produce un'escalation tra educatore/insegnante e allievo. Il maltrattamento psicologico si presenta anche come espressione della tensione tra appartenenze culturali diverse. La valenza culturale del maltrattamento si traduce in comunicazioni razziste volte a denigrare le caratteristiche etniche e culturali di un bambino o a sottolineare in modo dispregiativo le caratteristiche familiari o del gruppo etnico nel quale l'allievo si identifica. Il maltrattamento presenta delle variazioni in relazione ai gradi delle istituzioni educative e di istruzione: nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia è più frequente il maltrattamento fisico associato a quello psicologico, mentre nella scuola primaria e secondaria quello psicologico legato alle caratteristiche soggettive del ragazzo, all'appartenenza socio-culturale, alle caratteristiche della famiglia, alla sua performance scolastica. Sicuramente la violenza psicologica è la forma più diffusa, spesso accettata e quindi sottovalutata nelle istituzioni educative e di istruzione verso i bambini. Se in ambito familiare la violenza psicologica è sempre un "partner" di altre tipologie di violenza, in quello istituzionale dipende dal grado di istruzione: negli asili nido e nella scuola dell'infanzia e primaria la vio-

lenza psicologia accompagna sempre il maltrattamento fisico, nella scuola secondaria, invece, è indipendente da questo.

Esiste un'altra distinzione tra maltrattamento familiare e istituzionale rispetto alle tipologie di maltrattamento che riguarda nello specifico la dinamica della classe nel maltrattamento subito e/o osservato: il maltrattamento dell'infanzia nei contesti di educazione e istruzione è sempre collettivo e quindi strettamente legato a chi subisce, agisce e osserva direttamente la violenza. Questa situazione introduce il concetto di *violenza assistita* che descrive l'esperienza percettiva, cognitivo ed emotivo dello spettatore (Van der Kolk, Alexande, McFarlane, 2006) che è costretto a osservare la violenza su un'altra persona. Nelle istituzioni educative e formative la violenza è *sempre* assistita, a differenza della violenza familiare: infatti, mentre la prima coinvolge sempre una dinamica di gruppo tra insegnante, capro –espiatorio – e gruppo classe in cui il bebè, il bambino o il ragazzo fanno esperienza diretta del maltrattamento osservando il compagno maltrattato, la seconda potrebbe coinvolgere soltanto un figlio o soltanto un genitore. In questo senso la violenza assistita è sempre *una violenza organizzativa* perché porta alla persistenza e reiterazione degli schemi violenti grazie al silenzio dei bambini che assistono alla violenza e ai comportamenti di negazione, rimozione o omertà degli adulti. I danni della violenza assistita spesso rimangono invisibili esattamente come in famiglia (Mazzaglia, 2010).

Nella classificazione del maltrattamento a scuola è stato registrato dalle autorità competenti anche l'abuso sessuale che comprende, nell'attuale definizione normativa, tutte le azioni in cui un minore è coinvolto in attività sessuali, con o senza contatto fisico e/o violenza esplicita. L'abuso sessuale a scuola si presenta sotto forma di qualsiasi attività sessuale ovvero riferimenti connotati sessualmente, sia impliciti, sia espliciti.

L'analisi delle diverse tipologie di maltrattamento all'infanzia permette di constatare che la differenza sostanziale nella famiglia e nell'istituzione è connessa con la dimensione organizzativa che rende il maltrattamento una violenza istituzionale che si propaga attraverso la violenza assistita. Dal punto di vista istituzionale, la scuola per strutturare e agire un comportamento violento, ha bisogno di una impalcatura culturale e di una struttura organizzativa che lo sostenga, che cela, mistifica, normalizza, collude con il comportamento dei soggetti che agiscono la violenza. Questo definisce il passaggio dalla violenza individuale del singolo operatore alla violenza istituzionale che, invece, rende possibile la permanenza di questi comportamenti nel tempo.

Queste riflessioni aprono al tema dell'Etica delle istituzioni educative e del lavoro educativo basate sul rispetto del bambino e sulla prevenzione, ma anche osservazione e controllo della qualità relazionale a scuola. L'obiettivo istituzionale, infatti, deve essere quello di garantire che la scuola sia un luogo di vita educativo lontano dal rischio di trasformarsi in un ambiente traumatizzante per il bambino.

4. Il fenomeno istituzionale/organizzativo del maltrattamento dell'infanzia nel mondo educativo e formativo: i fattori di protezione e di rischio

Affrontare il tema del maltrattamento nei servizi per la prima infanzia e a scuola implica la definizione non solo del concetto di violenza sui minori, ma anche di quello di violenza istituzionale. Nell'ambito dei servizi educativi e della prima infanzia si possono incontrare situazioni di maltrattamento e situazioni di violenza istituzionale: le prime sono caratterizzate dall'azione isolata di un'insegnante o

di un educatore in presenza di un contesto socio-educativo orientato alla qualità relazionale tra insegnante e allievo (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2006) e con la presenza di una governance attenta e responsabile su questo tema; la seconda, invece, è l'esito di una cultura organizzativa basata su una rappresentazione sociale del bambino che risente tutt'oggi da un lato della negazione dell'infanzia (Macinai, 2013) e dall'altro su istanze di individualismo e autonomia del comportamento dell'insegnante (Caravita, Miragoli, 2007) al di là di qualsiasi indirizzo etico formale e/o informale orientato alla qualità relazionale, alla prevenzione del fenomeno, ma soprattutto al suo controllo e gestione. Quindi, non è sufficiente che la violenza sia agita da un insegnante o educatore o operatore della scuola perché si sia di fronte ad una violenza istituzionale: quest'ultima è caratterizzata dalla presenza di un insieme di elementi che la rendono possibile e la perpetuano nel tempo.

A differenza della violenza individuale, quella istituzionale richiede la presenza di una cultura organizzativa che permette non solo l'*acting out*, ma anche la sua reiterazione, l'occultamento e/o la negazione e, in via finale, l'assenza della gestione da parte del team di lavoro o della governance istituzionale.

Quindi la violenza istituzionale sui minori si verifica in presenza di alcune situazioni che possono essere considerate dei *fattori di rischio* rispetto all'emergere di situazioni di violenza: in primo luogo la spinta verso l'autonomia e l'indipendenza didattica svincolata da ogni forma di supervisione del lavoro di equipe; in secondo luogo la possibilità di agire uno stile relazionale autocentrato sui bisogni dell'adulto anziché del bambino; in terzo luogo l'assenza di una *governance* istituzionale che monitora la qualità educativa e relazionale del proprio sistema e di Linee guida etiche sulla *mission* dell'istituto e sullo stile di insegnamento e/o di educazione (Ostinelli, Mainardi, 2016, Pairat, 2005, 2011). La violenza istituzionale sui minori nel mondo della scuola rappresenta quindi l'esito di un processo organizzativo che consente e non riesce a limitare, controllare e sanzionare il mal-trattamento, l'abuso educativo.

Nel dettaglio i fattori di rischio (Tab. 1) della violenza istituzionale a scuola sono:

- L'assenza di una mission centrata sulla tutela e rispetto del bambino;
- Il focus su esigenze dei professionisti;
- L'assenza di un Codice Etico che definisce valori, bisogni del bambino e ruolo di tutela dell'infanzia;
- L'assenza di momenti collegiali sulla qualità relazionale nella scuola e sul valore del buon trattamento;
- L'assenza di protocolli/processi organizzativi in grado di valutare la ricorrenza e la sistematicità del mal-trattamento;
- L'assenza di interventi di controllo e sanzione della *governance* della scuola;
- L'assenza di un sistema di valutazione della performance dell'educatore /insegnante e del servizio;
- L'assenza di una presa in carico delle segnalazioni formali o informali;
- L'accettazione di comportamenti che approvano e/o istigano la dinamica della violenza;
- La presenza di comportamenti di negazione, sottovalutazione e omertà da parte del personale educativo e ausiliario che hanno assistito o sentito la situazione;
- L'assenza di processi di confronto e feed-back sulla performance professionale;
- L'assenza di percorsi di selezione delle insegnanti basati sulla valutazione del-

le competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo;

- La presenza di situazioni di burn-out professionale;
- L'assenza di protocolli organizzativi che lavorano sulla definizione del comportamento atteso;
- L'assenza di percorsi di formazione in ingresso che esplicitano il comportamento atteso e la mission del contesto educativo di riferimento;
- L'abdicazione del ruolo dirigenziale, nonostante la presenza di segnalazioni da parte dei genitori e insegnanti;
- La presenza di uno o più di questi indicatori psico-sociali e organizzativi: assenze ripetute, attribuzione al gruppo classe o a qualche bambino di un comportamento aggressivo, di isolamento, ansia scolastica o fobia della scuola, dispersione scolastica, richiesta di cambio di sezione o di scuola, infortuni ripetuti.

L'analisi dei fattori di rischio della violenza istituzionale permette di definire, quindi, anche i fattori di protezione che rappresentano le azioni di prevenzione organizzativa di questo fenomeno. Questi lavorano per la co-costruzione di un contesto organizzativo in grado di prevenire, monitorare la qualità educativa e gestire, nelle situazioni borderline o di violenza, i singoli casi in una logica di protezione del minore, del gruppo classe e dell'immagine della scuola, ma anche il fenomeno organizzativo nel suo complesso.

I fattori protettivi (Tab.1) sono:

- Una struttura organizzativa che si sviluppa su una mission istituzionale centrata sulla qualità educativa-didattica e relazionale;
- L'attenzione ai bisogni evolutivi del bambino e alle esperienze che vive sul piano familiare, culturale e sociale;
- La definizione del Codice Etico di istituto in grado di evidenziare i valori del servizio, la rappresentazione sociale di infanzia, il ruolo della scuola come ambito di protezione dell'infanzia;
- La presenza e condivisione di un modello di ruolo dell'insegnante/educatore basato sul valore del buon trattamento;
- La definizione del Codice Etico dell'educatore/insegnante, a fianco di quello di servizio;
- La definizione di protocolli di intervento nella fase di segnalazione, gestione, e di sanzione e/o di segnalazione alle autorità competenti;
- La presenza di sistemi di valutazione della performance delle insegnanti basata sulla valutazione delle competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo;
- La definizione di processi organizzativi di osservazione e monitoraggio della qualità relazionale a scuola;
- L'ascolto delle situazioni di malessere presenti a scuola e la presa in carico delle segnalazioni formali e informali;
- Il monitoraggio della qualità relazionale nelle sezioni attraverso momenti collegiali di presentazione dell'attività didattica e della proposta relazionale;
- La presenza di spazi di confronto e formazione sullo stile relazionale come guida costante al comportamento professionale di insegnamento e educazione;
- La presenza di modalità di monitoraggio e verifica della qualità educativa di gruppo basato sulla valutazione della performance professionale e organizzativa attraverso un processo di confronto e *feed-back*;

- La selezione delle insegnanti² basata sulla valutazione delle competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo.
- La valutazione e gestione delle situazioni di affaticamento e stress professionale;
- La conoscenza del ruolo atteso dall'istituzione scolastica;
- La formazione precedente alla selezione che permetta all'insegnante, prima di scegliere di lavorare in una struttura educativa, di aver presente il valore educativo della propria professione e del contesto educativo di riferimento;
- Un sistema di governance finalizzato alla prevenzione, monitoraggio e controllo della qualità educativa e organizzativa;
- Una supervisione costante del lavoro e qualità relazione nella scuola;
- Un ruolo dirigenziale attento alla tutela dell'infanzia e alla qualità relazionale nel servizio /scuola;
- La promozione di un dibattito a inizio anno sulla verifica del Codice Etico e sul suo aggiornamento;
- La presenza di un sistema di rilevazione ed elaborazione dei dati psico-sociali e organizzativi.

La definizione dei fattori di protezione e di rischio della violenza istituzionale a scuola rappresenta un passaggio importante verso la prevenzione del maltrattamento e una migliore e attenta osservazione degli indicatori organizzativi di malessere a scuola.

Fattori di rischio	Fattori di protezione
L'assenza di una mission centrata sulla tutela e rispetto del bambino; Focus su esigenze dei professionisti; L'assenza di un Codice Etico che definisce valori, bisogni del bambino e ruolo di tutela dell'infanzia;	Una struttura organizzativa che si sviluppa su una mission istituzionale centrata sulla qualità educativa-didattica e relazionale; L'attenzione ai bisogni evolutivi del bambino e alle esperienze che vive sul piano familiare, culturale e sociale; La definizione del Codice Etico di istituto in grado di evidenziare i valori del servizio, la rappresentazione sociale di infanzia, il ruolo della scuola come ambito di protezione dell'infanzia;
L'assenza di momenti collegiali sulla qualità relazionale nella scuola e sul valore del buon trattamento;	La presenza e condivisione di un modello di ruolo dell'insegnante/educatore basato sul valore del buon trattamento; La definizione del Codice Etico; dell'educatore/insegnante, a fianco di quello di servizio;
L'assenza di protocolli/processi organizzativi in grado di valutare la ricorrenza e la sistematicità del maltrattamento; L'assenza di interventi di controllo e sanzione della <i>governance</i> della scuola; L'assenza di un sistema di valutazione della performance dell'educatore /insegnante e del servizio;	La definizione di protocolli di intervento nella fase di segnalazione, gestione, e di sanzione e/o di segnalazione alle autorità competenti; La presenza di sistemi di valutazione della performance delle insegnanti basata sulla valutazione delle competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo; La definizione di processi organizzativi di osservazione e monitoraggio della qualità relazionale a scuola;

- 2 Le riflessioni sulla selezione degli educatori /insegnanti presenti nel paper sono riferiti agli asili nido e alle scuole dell'infanzia degli Enti Locali. E' possibile che la riforma legata al Sistema integrato di educazione e istruzione dei bambini zero-sei anni (Legge 175/2015) consenta una riflessione sui sistemi di selezione che in Italia, nei diversi gradi, soffrono di un modello centrato sulle conoscenze a scapito delle competenze e della motivazione.

L'assenza di una presa in carico delle segnalazioni formali o informali;	L'ascolto delle situazioni di malessere presenti a scuola e la presa in carico delle segnalazioni formali e informali;
L'accettazione di comportamenti che approvano e/o istigano la dinamica della violenza;	Il monitoraggio della qualità relazionale nelle sezioni attraverso momenti collegiali di presentazione dell'attività didattica e della proposta relazionale;
I comportamenti di negazione, sottovalutazione e omertà da parte del personale educativo e ausiliario che hanno assistito o sentito la situazione; L'assenza di processi di confronto e feed-back sulla performance professionale;	La presenza di spazi di confronto e formazione sullo stile relazionale come guida costante al comportamento professionale di insegnamento e educazione; La presenza di modalità di monitoraggio e verifica della qualità educativa di gruppo basata sulla valutazione della performance professionale e organizzativa attraverso un processo di confronto e <i>feed-back</i> ;
L'assenza di percorsi di selezione delle insegnanti basati sulla valutazione delle competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo; La presenza di situazioni di burn-out professionale;	La selezione delle insegnanti basata sulla valutazione delle competenze di insegnamento (capacità, funzioni e stili educativi/insegnamento) e sulle motivazioni al ruolo. La valutazione e gestione delle situazioni di affaticamento e stress professionale
L'assenza di protocolli organizzativi che lavorano sulla definizione del comportamento atteso; L'assenza di percorsi di formazione in ingresso che esplicitano il comportamento atteso e la mission del contesto educativo di riferimento;	La conoscenza del ruolo atteso dall'istituzione scolastica; La formazione precedente alla selezione che permetta all'insegnante, prima di scegliere di lavorare in una struttura educativa, di aver presente il valore educativo della propria professione e del contesto educativo di riferimento;
L'abdicazione del ruolo dirigenziale, nonostante la presenza di segnalazioni da parte dei genitori e insegnanti;	Un sistema di governance finalizzato alla prevenzione, monitoraggio e controllo della qualità educativa e organizzativa. Una supervisione costante del lavoro e qualità relazione nella scuola; Un ruolo dirigenziale attento alla tutela dell'infanzia e alla qualità relazionale nel servizio/scuola; La promozione di un dibattito a inizio anno sulla verifica del Codice etico e sul suo aggiornamento;
La presenza di uno o più di questi indicatori psico-sociali e organizzativi: assenze ripetute, attribuzione al gruppo classe o a qualche bambino di un comportamenti aggressivi, di isolamento, ansia scolastica o fobia della scuola, dispersione scolastica, richiesta di cambio di sezione o di scuola, infortuni ripetuti.	La presenza di un sistema di rilevazione ed elaborazione dei dati psico-sociali e organizzativi.

Tab. 1 - Fattori di rischio della violenza istituzionale e di protezione del benessere del bambino nei servizi educativi o di istruzione

Conclusioni

Il maltrattamento e la violenza istituzionale sui minori rappresenta la forma di abuso più aberrante perché viola il patto di fiducia tra comunità sociale, insegnanti e genitori e trasforma un contesto considerato protettivo in uno degli ambienti di rischio più significativi anche in funzione della quantità di tempo trascorso a scuola dal bambino/ragazzo. È un fenomeno psico-sociale che per verificarsi ha bisogno di un'impalcatura culturale e organizzativa che legittima i comportamenti attivi, ma anche quelli di omertà e negazione. Per questo è importante superare la logica prevalente che il maltrattamento è un fenomeno in-

tra-famigliare e individuale per individuare i fattori di protezione e di rischio in ogni luogo di vita del bambino, con particolare riferimento ai contesti educativi e di formazione prestando attenzione ai processi che la giustificano, legittimano o ignorano. Lo studio della violenza nelle istituzioni educative richiede un intervento di tutela che comincia con la diffusione di una cultura pedagogica di protezione dei minori per arrivare a definire modelli, strumenti e processi organizzativi di prevenzione, controllo e gestione del fenomeno nelle sue diverse manifestazioni. All'interno di questa prospettiva la pedagogia si colloca come una disciplina in grado di tutelare l'infanzia grazie a modelli che definiscono la qualità dei sistemi e dei processi di educazione e istruzione. In questo modo la scuola e i servizi educativi come luoghi di vita del bambino possono avvalersi di modelli e linee di indirizzo in grado di guidare i processi educativi e relazionali di ogni istituzione, in una logica di inclusione e di prevenzione dell'abuso e del malessere dell'infanzia. La diffusione di una cultura di tutela e protezione dei bambini presuppone, infatti, sempre, un modello pedagogico pragmatico del buon trattamento nei processi educativi e di insegnamento che garantiscono la qualità e il benessere relazionale a scuola.

Riferimenti bibliografici

- Arcidiacono C. Palomba P. (2000). Abuso e maltrattamento: il paradigma ecologico di Bronfenbrenner. *Maltrattamento e Abuso all'infanzia*, 2, 63-77.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1989), Convention on the Rights of the Child, New York.
- Caravita S., Miragoli S., (2007). Stile educativo degli insegnanti e percezione del maltrattamento psicologico a scuola. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 1, 49-66.
- Circolare ministeriale 8/2003 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.
- Consiglio d'Europa, 1978 - IV Colloquio Criminologico Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- De Stefani P. (2012), Verso una proibizione delle punizioni corporali su bambini e adolescenti. Norme e raccomandazioni internazionali e la posizione dell'Italia. In *Studium Educationis*, XIII, 2, 67- 78.
- Di Blasio P. (2000). *Psicologia del bambino maltrattato*. Bologna: Il Mulino.
- Di Cori R., Sabatello U. (2001). Vere e false denunce: il bambino tra memoria di abuso e abuso di memoria. In *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 2, 79-102.
- Donati P., Folgheraiter F., Rainieri M.L. (2011). *La tutela dei minori*. Trento: Erickson.
- Foti, C. (2007). Il negazionismo dell'abuso sui bambini, l'ascolto non suggestivo e la diagnosi possibile. In *MinoriGiustizia*, 2, 1-2.
- Lamarque, E. (2016). *Prima i bambini: Il principio dei best interests of the child nella prospettiva costituzionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Macinai E., (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carrocci.
- Malacrea, M., Lorenzini, S. (2002). *Bambini abusati. Linee-guida nel dibattito internazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malizia, N. (2016). *Abusi, Violenze, maltrattamenti a scuola: quando i bambini subiscono in silenzio*. Torino: Giapichelli.
- Mazzaglia, S.(2010). *Il danno invisibile nella violenza assistita tra aspetti penali, civili e psicologici*. Roma: Edizioni Universitarie Romana.
- Meneghello, M. (2011). *Abuso dei mezzi di correzione o di disciplina*. In *Diritto penale della famiglia*. Vol. IV. (a cura di) S. Riondato. In (2011). *Trattato di diritto di famiglia* diretto da P. Zatti (pp. 616 – 633). Milano: Giuffrè.
- Montecchi, F. (2005). *Gli abusi all'infanzia: gli interventi possibili*. Milano: Franco Angeli.
- Ostinelli, M., Mainardi, M. (2016). *Un'etica per la scuola. Verso un codice deontologico dell'insegnante*. Roma: Carrocci.

- Paradiso L. (2017). Il concetto di "Bisogni educativi speciali" nella scuola dell'infanzia. *Bambini*, 2, 22-24.
- Pati L. (2005), (a cura di). *Ricostruire la comunità: violenze sui minori e responsabilità educativa degli adulti*. Brescia: Centro studi pedagogici Pasquali-Agazzi del Comune di Brescia.
- Pati L., (2012). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Pourtois, J.P., Desmet, H., Lahaye W., (2006). Il buon trattamento. Bisogni del bambino - Competenze dei genitori. In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 109-125.
- Prairat, E. (2005). *De la deontologie enseignante*. Paris: PUF.
- Prairat, E. (2011). *L'autorité éducative: déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Riva M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Kempe, R.S., Kempe, C.H. (1980). *Child Abuse*. London: Fontana Open Books. (Trad. it. 1989). *Le violenze sul bambino*. Roma: Sovera Multimedia.
- The investigative Staff of the Boston Globe (2015). *Betrayal: The Crisis in the Catholic Church. The findings of the investigation that inspired the major motion picture, Spotlight*. New York: Back Bay Books.
- Van der Kolk B., Alexander C., McFarlane L.W. (2006). *Traumatic Stress. The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body, and Society*. New York: Guildford. (Trad. it. 2015): *Stress traumatico. Gli effetti sulla mente corpo e società delle esperienze intollerabili*. Roma: Magi.
- Vescovi G., (2007). Etica e deontologia per la scuola d'oggi. *Methodicki obzori* 2, 1, 82-90.
- Who, (1999). Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, Geneve. WHO/HSC/PVI/99.1.
- WHO, (2002), World Report on violence and health, Geneve.
- WHO, (2006), Preventing child maltreatment: a guide to taking action and gerating evidence. Geneve.9241594365