

Esistono anticorpi contro la violenza? Resoconto di un'esperienza di prevenzione primaria e secondaria a scuola e con operatori dei servizi

A cura di Andrea Bernetti, Costanza Checcucci, Alessia Fedeli, Roberta Fratapietro, Marco Guidi, Anna Valeria Lisi, Caterina Pace, Giovanni Papa

PREMESSA

*“Spero, dottor Breuer,
che verrà il momento in cui non vi sarà più uomo o donna
che debba subire la tirannide delle fragilità altrui”.*

Da Le Lacrime di Nietzsche di Irving Yalom

Obiettivo di questo articolo divulgativo è resocontare l'esperienza di un progetto di prevenzione primaria e secondaria per cui Centro Prima ha presentato una proposta all'interno del bando pubblico proposto da un Comune della Provincia di Roma. L'avviso pubblico chiedeva di *“partecipare con 2 proposte artistiche alla realizzazione del progetto dal titolo “Anticorpi – rassegna culturale di lotta alle molestie, agli stereotipi e alla violenza di genere. Le proposte dovranno riguardare la cultura e la storia delle donne, con l'obiettivo di valorizzare figure femminili nazionali, internazionali o locali, che abbiano segnato la storia delle donne e della società in qualsiasi ambito sociale e civile”*.¹

Come possiamo leggere, il bando ha un taglio primariamente culturale ma abbiamo pensato di interloquire con il Comune stesso per presentare una proposta che interpretasse il termine “culturale” con una accezione specifica della definizione di *cultura*² che richiama *“l'insieme dei valori, simboli, concezioni, credenze, modelli di comportamento, e anche delle attività materiali, che caratterizzano il modo di vita di un gruppo sociale”*.

La proposta di Centro Prima si fonda su una specifica concezione della violenza: gli atti violenti non vanno concepiti come l'esito di specifiche, isolate, casomai patologiche, circostanze o singoli comportamenti individuali. Sebbene tali atti siano agiti in una data coppia o famiglia, le violenze riguardano – nel senso che dapprima prendono forma e poi emozionalmente investono – l'intero contesto affettivo, culturale e sociale entro cui le stesse avvengono.

Se, poi, la violenza avviene in una realtà circoscritta – es. un piccolo comune o una comunità ristretta – dove “tutti si conoscono”, allora a quell'atto va dato particolare rilievo, non solo perché le emozioni che potrà suscitare si propagheranno lasciando smarrimento, incomprensione, sconforto e paure con cui per molti sarà difficile avere a che fare, ma anche perché una violenza è sempre anche una spia di una criticità emersa entro quel contesto, di una dinamica che si è prodotta nel tessuto

¹ <http://www.comune.monterotondo.rm.it/novita/notizie/anticorpi-rassegna-culturale-di-lotta-alle-molestie-agli-stereotipi-e-alla-violenza>

² s. f. [dal lat. cultura, der. di colēre «coltivare», part. pass. cultus; nel sign. 2, per influenza del ted. Kultur]. Treccani online

³ Ibidem

sociale di quella stessa comunità, non solo nel rapporto di coppia, di un sintomo a cui è quindi importante provare a dare senso. In questo specifico significato prende senso il titolo della proposta progettuale: la violenza non è mai altrove, ma ci riguarda sempre.

In entrambe le esperienze che andremo a descrivere, a scuola e con le figure professionali, abbiamo creduto utile partire dall'esplicitazione della teoria con cui ognuno legge la questione "violenza" di genere e nelle relazioni. Già qui stiamo introducendo una distinzione perché nella *violenza di genere*, quindi degli uomini contro le donne, il genere è un sostanziale riferimento da tenere presente. La violenza di genere è uno dei meccanismi sociali cruciali per mezzo dei quali le donne sono costrette in una posizione subordinata rispetto agli uomini.

Quando ci riferiamo alla *violenza all'interno delle relazioni intime* intendiamo un preciso modo di stare all'interno delle relazioni fondata sul possesso cioè sul potere (Carli, Paniccia 2003), dove la violenza legata al genere può essere un aspetto ma non lo esaurisce. Quello che intendiamo dire è che a volte, le relazioni affettive sia per l'intensità dei vissuti emozionali che la paura di perdere la relazione, fanno sì che queste relazioni siano vissute entro fortissime emozioni richiamanti il "possesso" e quindi il "controllo" dell'altro (Carli, Paniccia, 2003). Questa modalità di stare in rapporto non necessariamente può essere legata al genere ma è legata certamente ad un modo dipendente, fragile e immaturo di stare dentro le relazioni. Parliamo di una fondamentale fragilità identitaria per la quale le persone hanno bisogno dell'altro per sentirsi sicuri, per sentire un senso di sé.

Esplicitare e riflettere perciò la propria teoria con cui leggiamo le questioni della realtà (Minolli, 2015) è fondamentale perché spesso le nostre teorie rimangono implicite ma poi le agiamo quando interveniamo o promuoviamo progetti e azioni di intervento.

1. La violenza ci ri-guarda

La rassegna culturale è stata denominata "ANTICORPI" ed è molto interessante perché richiama aspetti della biologia riferendosi però agli accadimenti che riguardano le persone entro le relazioni. Ed effettivamente questa sovrapposizione ha generato immediatamente un *misunderstanding* divertente ma anche interessante in uno degli istituti incontrati che vale la pena raccontare.

Siamo stati accolti per fare il nostro laboratorio in un istituto che in quel momento era in gestione. Leggendo nel pannello il titolo del laboratorio riassunto solo in "Anticorpi" gli studenti e le studentesse hanno capito che avrebbero partecipato ad un laboratorio di biologia, come pure la professoressa di latino che in quel momento sorvegliava il gruppo (*gruppo composto da varie classi, dunque misto e organizzato in base all'interesse per l'argomento*). Abbiamo scoperto solo alla fine dell'incontro questo fraintendimento, quando abbiamo chiesto come mai avessero scelto un laboratorio che trattasse un tema così delicato come la violenza. "Noi avevamo capito avremmo parlato di biologia" - "Come mai non ce lo avete fatto presente?". A questa domanda è seguito un corposo silenzio.

A proposito di anticorpi, abbiamo forse assunto la forma degli antigeni, degli estranei, che il corpo non ha visto? Di fatto ci hanno lasciato parlare fino alla fine senza interromperci e noi d'altro canto abbiamo chiesto, solo al termine del lavoro, come mai fossero lì. Questa estraneità come è stata trattata dagli studenti e da noi? Sono domande che non abbiamo potuto approfondire ma sarebbe stato molto interessante farlo.

Sappiamo dalla biologia, infatti, due cose importanti. La prima è che gli anticorpi riconoscono gli antigeni come molecole estranee e potenzialmente pericolose; la seconda è che la cellula vivente sembra essere organizzata su elementi cognitivi.

La cellula funziona perciò su un sistema di memoria, su un sapere accumulato nel tempo (Morin, 1981) e quello che è vero per la cellula, è vero per un organismo vivente, per estensione. Gli anticorpi nel sistema immunitario funzionano come la conoscenza per la cognizione. L'essere umano è dotato di pensiero, conosce la propria conoscenza (Minolli, 1995).

L'immunologia fonda la sua esistenza su un'idea oppositiva di sé/non sé ed infatti le cellule hanno il compito di rigettare l'estraneo, i patogeni pericolosi per l'organismo. Nel caso del progetto di cui scriviamo quindi l'estraneo "sarebbe" la violenza.

L'idea è che gli anticorpi riconoscano la violenza come un antigene di cui liberarsi. Ma è mai possibile liberarsene? E' una domanda centrale quando ci si occupa di questo tema ad ogni livello di prevenzione.

Centro Prima crede sia possibile riconoscere la sofferenza insita nelle relazioni umane che se non pensata può solo essere trasformata in agito. Un agito è sempre violento dato che tiene conto solo del mondo interno del soggetto che agisce, dell'esigenza immediata di togliersi dall'impaccio del proprio sentire e da ciò che in quel momento di sé, entro quella relazione, non si comprende (Carli, Paniccia, 2003). Si può non agire violenza se proviamo a sospendere l'agito e mettiamo tempo e spazio per sentire le proprie emozioni senza imporle all'altro, come scrive Irving Yalom, psicoanalista, nel romanzo *Le Lacrime di Nietzsche*, da cui è ripresa la citazione iniziale.

2. Prevenzione primaria e secondaria

L'etimologia del termine Prevenire ci aiuta a riflettere sul tema. Prevenire dal latino "*praevenire*" (da *prae* = avanti, e *venire* = venire) propriamente: *giungere prima*; indi: *fare avanti ciò che altri voleva fare*; per estensione: *preparare i rimedi contro danni, disgrazie, insidie, reati e simili*. Quindi *giungere prima, anticipare, precedere*⁴. Ne deriva "*prevenzione*": adozione di una serie di provvedimenti per cautelarsi da un male futuro, e quindi l'azione o il complesso di azioni intese a raggiungere questo scopo; oppure: presupposizione, idea preconstituita, opinione formulata prima di una verifica della realtà; indi: giudizio avverso e preconetto, pregiudizio⁵.

L'etimo ci rimanda dunque a un'idea di azione, per cui potremmo considerare utile chiedersi a che tipo di azione ci si possa riferire con l'idea di prevenzione.

Come suddetto, il titolo stesso della rassegna culturale all'interno della quale ci siamo inseriti (ANTICORPI appunto) ci ha offerto un paragone con la biologia, dunque con la medicina. Difatti, non è cosa nuova che il concetto di prevenzione tenda ad essere associato al campo medico come quel complesso di attività finalizzate a scongiurare l'insorgenza di una malattia quando essa è ancora clinicamente assente: la prevenzione primaria in particolare consiste proprio nell'agire sulle cause della malattia stessa, a livello individuale, collettivo e ambientale. L'assunto è che una quota

⁴ <https://www.treccani.it/vocabolario/prevenire/>

⁵ <https://www.treccani.it/vocabolario/prevenzione/>

di malattia, seppur minima, debba esistere per la semplice presenza di livelli anche irrilevanti di fattori di rischio che, come tali, non possono essere eliminati⁶.

Dunque, l'analisi delle varie definizioni del termine prevenzione ci sembra renda evidente *una connotazione culturale dello stesso come un'azione di controllo finalizzata a bonificare un comportamento in funzione di un modello considerato corretto*. Controllo che, peraltro, ha una funzione sociale fondamentale se lo pensiamo come risposta entro una necessità della società civile. Tuttavia, questa azione così finalizzata non produce cambiamento, propone risposte correttive, educative, ma non può comportare la complessificazione emozionale necessaria al passaggio tra il capire/sapere e il sentire. Non è detto infatti che chi è in possesso delle informazioni sappia anche come usarle. Per usare le cognizioni è necessario comprendere a livelli profondi a cosa possono servire.

Allora la proposta formativa di prevenzione di *Centro Prima* propone di pensare la stessa come un'azione di conoscenza alternativa all'erogazione di contenuti formativi a modello, cercando di recuperare da un lato la sofferenza che muove chi agisce violenza provando ad interloquire col target di riferimento e aprendo ad una proposta che sappia cogliere il discorso emotivo, e dall'altro assume una posizione interlocutoria piuttosto che direttiva nel proprio intervento.

1.1 Perché a scuola?

In ambito psicosociale quando parliamo di prevenzione primaria facciamo riferimento ad interventi formativi di sensibilizzazione e promozione sociale entro vari contesti. Nel *Centro Prima* pensiamo che la formazione abbia come obiettivo la conoscenza delle cause che producono i fenomeni sociali problematici, in questo caso la violenza. La conoscenza a cui ci riferiamo non è però solo una conoscenza teorica e astratta, ma è empirica, personale, affettiva e culturalmente iscritta.

In questa logica, abbiamo pensato al contesto scolastico come possibile luogo in cui poter fare esperienza di formazione e conoscenza così intese sul tema della violenza.

La violenza ha radici costitutive nella realtà di ognuno di noi. È qualcosa che nella rappresentazione dei contesti che abitiamo può diventare strutturale alla socialità, dunque ai rapporti tra le persone, un modo per esprimere la logica del potere e del controllo sull'altro che a quei contesti può appartenere. Questo nel *Centro Prima* ci porta a concepire la fattibilità di un intervento di contrasto alla violenza a partire dalla possibilità di individuare i segni della violenza e implementare le strategie per moderarla.

La scuola è infatti uno dei primi contesti in cui è possibile fare esperienza di rapporti, dunque è una delle prime realtà che consente di partecipare di un mondo in cui la violenza ci riguarda.

In questo senso abbiamo figurato la scuola come possibile luogo di "contaminazione da agenti patogeni" (sempre a proposito della logica dei suddetti "anticorpi").

La scelta delle classi quarte è stata pensata: la proposta è stata fatta a questo specifico anno poiché pensavamo di incontrare una maggior apertura da parte della scuola ad organizzare momenti di incontro in un momento della formazione che non interferisse con l'imminenza degli esami. In realtà, percependoci in un percorso dialettico e di cambiamento, probabilmente abbiamo selezionato un auditorio abbastanza vicino alla maggiore età, ma al tempo stesso non ancora in uscita dall'ambiente scolastico, in modo che il germe di quello che ci fossimo detti, o quello che avessimo

⁶ [https://www.treccani.it/enciclopedia/prevenzione_\(Universo-del-Corpo\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/prevenzione_(Universo-del-Corpo)/)

esperito, potesse rimanere tra quelle mura, ancora per un po', magari pronto per essere diffuso interpersonalmente.

Occuparsi di prevenzione dal nostro punto di vista significa pensare di interfacciarsi a persone che abitano specifici contesti a cui possono dare voce.

Abbiamo quindi declinato la formazione come un modo per "chiamare all'azione" i ragazzi, in quel setting dedicato, interrogandosi sul fenomeno oggetto della formazione stessa, proponendogli di implicarsi in prima persona. L'idea di fondo era quella di riprodurre non una formazione frontale, univoca, ma un'esperienza formativa/preventiva che potesse mettere in circolo vissuti, sollecitare riflessioni e produrre domande.

Nel *Centro Prima* siamo contrari ad una formazione/prevenzione mitica (riferita ad un mito istituito) che non consideri l'effetto pragmatico del suo impatto. Il riferimento che qui facciamo è al mito di cui parla Barthes, inteso come modo generalizzato e astoricizzato di proporre qualcosa (Barthes, 1974). Una prevenzione mitica sarebbe stata a senso unico, educativa sicuramente ma proposta a prescindere da chi ad essa avrebbe preso parte, e quindi da una possibile domanda di cui, invece, abbiamo ritenuto utile avere cura. L'intervento di formazione/prevenzione che abbiamo proposto ai ragazzi non ha voluto rieducare ma smuovere pensieri. La relazione con loro è stata il faro che ci ha orientato.

1.2 *Prevenzione secondaria: formare le figure che a vario titolo si interfacciano con il tema della violenza*

Come esplicitato in premessa ci è sembrato utile partire nella proposta formativa dalla richiesta di dichiarare la propria teoria del problema in tema di violenza nelle relazioni. Cogliere gli a priori delle varie teorie è utile non tanto per eliminarli, quanto per avere presente il criterio che illumina la teoria stessa. Se vogliamo usare un'immagine potremmo dire che la visione esplicita mette in luce le gambe su cui poggia il tavolo (Minolli, 2015).

Per i due incontri con le figure professionali abbiamo previsto un'attività interattiva a domande aperte su mentimeter e abbiamo poi utilizzato una presentazione che comprendeva i riferimenti legislativi del lavoro dei CUAV⁷, le definizioni di prevenzione primaria, secondaria e terziaria, alcuni riferimenti teorici e accenni degli aspetti pratici del lavoro del Centro Prima; anche qui abbiamo presentato uno strumento denominato da noi "il *glossario della violenza*" e esplorato le *neoemozioni* (Carli, Paniccia 2003) nel dettaglio entrambi descritti nel terzo paragrafo che informa sulla metodologia usata per l'intervento.

Il gruppo che abbiamo incontrato era composto sia da operatori ed operatrici provenienti dal terzo settore che dalle Istituzioni. L'eterogeneità delle esperienze ha reso evidente quanto pervasivi e trasversali siano gli episodi di violenza: dalla violenza di genere alla violenza nei rapporti in contesti lavorativi, genitoriali, scolastici. In altri termini è emerso quanto la violenza nelle relazioni, come del resto lo indichiamo chiaramente nel progetto, ci riguarda, riguarda tutti i contesti di vita perché i differenti contesti sono vivi, dunque fatti di relazioni, e nessuno può dirsi veramente libero dall'incontro con delle parti spiacevoli di sé.

L'idea che ci interessa passare all'interno della proposta formativa, è quella che l'incontro con l'altro, quindi nelle relazioni, ci pone sempre di fronte ad una scelta, una scelta che per noi è tra il potere, il potere dell'uno sull'altro, del controllo, della pretesa ma anche dell'obbligo e della diffidenza (Carli, Paniccia 2003) e il desiderio. Vale la pena sottolineare cosa intendiamo per

⁷ La dicitura CUAV è l'acronimo di Centro Uomini Autori di Violenza

desiderio. Per noi il desiderio è definito come la distanza che esiste tra quello che sento e la realtà che accade e la distanza superficialmente potrebbe apparire come un malessere, un disagio (Labodif, 2020). Ecco questo disagio che generalmente tendiamo ad eliminare con agiti - sempre violenti con più o meno gradi di intensità - mentre quel disagio è portatore di informazioni necessarie per la crescita e la complessificazione. Nessun cambiamento può saltare la fase del desiderio, la fase di conoscenza di me e di quel che sento in rapporto con un altro da me, che ha un proprio mondo interno, idee proprie non da possedere ma con cui negoziarne altre, che appartengano alla terzietà della relazione.

2. Quando conoscere non basta: l'educazione all'affettività ovvero la competenza a pensare emozioni

Pensare al concetto di educazione all'interno di una concezione dell'essere umano come auto-eco organizzato non è cosa semplice. Prendendo in esame l'etimologia della parola educare, dal latino *educere*, composto da "e" e "ducere", "trarre fuori", capiamo che il soggetto "educato", entra in contatto con gli altri soggetti che hanno il ruolo di educare, avendo già qualcosa dentro, un bagaglio genetico, possiamo dire per estensione, tenendo anche presente la metafora biologica che fa da sfondo pensando al titolo del progetto. Rimanendo su questa linea di senso condivisa, si può intuire che per essere educati c'è bisogno di qualcuno che educi, di una relazione educativa, che possa tirar fuori ciò che è intrinseco in noi.

A livello teorico, sistema e ambiente sono fonte di perturbazione reciproca, sono in interazione (Minolli, 2009). Ecco che allora possiamo concepire l'educazione come atto perturbante reciproco, determinato dall'unità che accoglie le perturbazioni (come la scuola, ma anche la famiglia, il gruppo di pari). A questo aggiungiamo una considerazione a monte, che costituisce le basi del nostro modello, che prevede l'essere umano inserito in un sistema di simbolizzazioni affettive collusive, per cui le determinanti dei sistemi in interazione sono ascrivibili all'interno della socialità, dell'eredità culturale (Carli, 2016).

In questa prospettiva, lo sforzo è quello di mettere in crisi, intendendo la crisi come una fase che smuova un cambiamento, il concetto di educazione come un concetto collusivamente asimmetrico. Nella nostra proposta progettuale il pensiero si fa su un fenomeno umano, la violenza, pertanto si parla di affettività. L'affettività accade, nell'incontro interattivo e perturbante sovra citato. L'educazione in questo senso allora ha l'ambizione di trarre fuori ciò che è in noi, fornito dal nostro sistema corpo-mente, le emozioni, i vissuti. Un glossario, come quello che abbiamo proposto, di parole che ci rimandano alla violenza, diviene perciò uno strumento fondamentale; anche parlare di neoemozioni - intendendo per neoemozioni copioni relazionali - un percorso necessario, emozionarci simmetricamente nell'incontro con metodo. La violenza fa parte delle relazioni umane, in quanto risposta alla paura dello sconosciuto, della minaccia. *Pensare le emozioni insieme è la nostra proposta di educazione affettiva.*

Se di simmetria si parla, allora si devono considerare più livelli di incontro. C'è l'incontro con "l'esperto", con delle psicologhe quindi che parlano a degli alunni, c'è l'incontro fra gli alunni, che fra loro sono maschi e femmine, sono non-binary, sono adolescenti. Questa esperienza mette in luce la domanda che i singoli gruppi poi generano, e il cambiamento di setting che necessita un'esperienza educativa che si adatti al formatore e al formando che si interfacciano l'uno con l'altro. Prima di essere insieme, e trovare una cosa terza nel vedere l'altro, ognuno di noi è però inserito in una simbolizzazione condivisa della propria identità. Interessante in questo senso ripensare alla prima classe con cui abbiamo iniziato il progetto, una classe composta da soli maschi.

Veniamo accolte dalla docente che ci dice che i ragazzi saranno contenti di passare un po' di tempo con delle signorine. Di fatto nessuno ha sentito poi il peso del proprio genere nello stare insieme e parlare di violenza (anche di violenza di genere), nell'abitare le proprie funzioni, e questo ci fa interrogare rispetto all'approccio educativo che si ha nei confronti del mondo emotivo maschile.

Crediamo che la possibilità che il maschile ha di accedere agli affetti, alle emozioni, sia una questione da tenere presente: viviamo in un contesto storico culturale in cui il maschile (soprattutto se giovane e immaturo) oscilla dalla possibilità di essere affettivamente presente al desiderio di negare la sua affettività, dunque le emozioni. Riconoscersi un dolore emotivo non è qualcosa che accade scontatamente. Il contesto storico culturale che ci troviamo a vivere, ci vuole sempre più lontani dalla debolezza, dal disagio, a prescindere dal genere di appartenenza. Siamo parte di un mondo in cui lo sguardo dell'altro ci determina, anche emotivamente. Possiamo intuire quanto gravoso sia il peso di questo sguardo, specie su chi per definizione è in un momento di determinazione e costruzione della propria identità, l'adolescenza (Pellai, 2024).

La rieducazione affettiva si pone al polo opposto della possibilità di conoscere, di interessarsi curiosamente all'altro, di dargli voce e spazio, e propone una semplificazione della realtà affettiva. Tutto ciò è un prodotto della violenza. Su questo piano ci fermiamo anche a considerare il fatto che conoscere le emozioni non è sufficiente, sentire è differente da sapere. Per questo l'unico modo per interrogarsi sui vissuti è stare assieme a qualcuno, che sia implicato in una relazione, anche di formazione. La risorsa del gruppo classe in questo senso ci sembra fondamentale.

Nel romanzo di Albinati *"La scuola cattolica"* (Albinati, 2016), si approfondisce il tema dell'educazione all'affettività del maschio. Il fenomeno di crescita del maschio, lo sviluppo della mascolinità è oggetto di continue prove e conferme. L'unico piano che sembra avere un rilievo è quello dei fatti. L'adolescenza nello specifico è il momento dell'espressione della mascolinità allo stato puro. La ricerca del sesso, che peraltro è la scintilla della relazione affettiva amorosa, fa parte di quei desideri che costituiscono l'humus della creazione del desiderio stesso: non c'è forza più grande di un desiderio senza oggetto. Possiamo pensare che questo definisca la ricerca dell'identità stessa, e, nel caso della mascolinità o virilità, tutto quel nucleo organizzativo di emozioni, comportamenti, attese, che vanno a costruirsi all'interno di un modello da seguire ed interpretare alla lettera. La virilità è nemica della fragilità, delle minoranze; di fatto però nasconde la sua, creando un modello di desiderio vorace, insaziabile. Lo stesso corpo in crescita del maschio vuole celare la vulnerabilità. Vulnerabilità vietata dalla cultura di cui siamo figli, che vieta ai maschi di piangere.

Educare per noi è un percorso, che rimodula l'intervento stesso. Ci troviamo come CUAV - Centro Uomini Autori di Violenza - nel nostro intervento clinico con i maltrattanti, a posizionarci in un modo diverso rispetto alla cultura ri-educativa diffusa all'interno di questa specifica cornice. Mettiamo in discussione lo stesso concetto di educazione, poiché non è il comportamento che va troncato, il sintomo che si deve trasformare in qualcosa di socialmente accettato. Bensì il *percorso* (e non il *corso* come spesso l'intervento viene descritto sia dagli avvocati degli uomini che dalle istituzioni stesse) prende vita con l'analisi dei vissuti, del sentirsi, del rivedersi nella relazione là e allora e qui ed ora. E nel qui ed ora la violenza ci riguarda sempre, e l'obiettivo è fermarsi ad auto osservarla.

3. La metodologia dell'intervento

Il format che abbiamo pensato per gli incontri nelle scuole e con le figure professionali si potrebbe definire semi-strutturato. Abbiamo costruito dei materiali e pensato delle attività, trattandoli poi come strumenti da utilizzare in maniera dinamica, declinandoli diversamente in base a chi ci siamo trovate davanti. Tenendo conto di chi stavamo incontrando, abbiamo tentato di rifuggire la pretesa basata sui ruoli di educatori e studenti, in cui c'è chi deve fruire di un materiale che viene insegnato e consegnato così com'è, in nome della sua "correttezza". Lasciarci la libertà di modellare creativamente la proposta comunicativa in base all'interlocutore e al contesto/organizzazione in cui ci trovavamo, è stato a nostro avviso fondamentale al fine di ottenere un vero e proprio scambio, una condivisione basata sulla relazione con un altro riconosciuto nella sua alterità; è stato proprio quando c'è stato un vero incontro, lo scambio, che abbiamo percepito di aver raggiunto maggiormente l'obiettivo di prevenzione e trasformazione che guidava la nostra iniziativa. Lo scambio è stato inoltre motore e modellatore della proposta stessa, la quale si è arricchita e modificata nel corso degli incontri, grazie agli spunti che ci sono arrivati proprio dalle persone che si trovavano nel ruolo di "educandi".

Per gli incontri nelle scuole abbiamo costruito e selezionato i seguenti strumenti:

- Un'attività interattiva iniziale che permettesse di esplorare la teoria del problema con cui avevamo a che fare. A seconda del numero di partecipanti o della situazione creatasi nell'aula abbiamo scelto di utilizzare diversi mezzi: dei post-it oppure lo strumento di costruzione di wordcloud del sito mentimeter. Abbiamo chiesto agli studenti, in maniera più o meno aperta, di descrivere cos'è una relazione violenta, per conoscere le loro rappresentazioni del modo in cui si può essere violenti.
- "*Il glossario della violenza*"⁸: un insieme di slides in cui si esplora il significato di parole (per lo più neologismi e inglesismi) sempre più utilizzate, connesse alla violenza nelle relazioni. Le parole inserite inizialmente nel glossario erano: stalking, ghosting, gaslighting, revenge porn, vittimizzazione secondaria, catcalling, love bombing, phubbing, weaponized incompetence, mansplaining, manspreading, codice rosso. In itinere abbiamo ampliato il nostro glossario, traendo spunto e ispirazione da ciò che di volta in volta emergeva nell'incontro con le varie classi.
- *L'albero delle Neoemozioni*: un'immagine rappresentativa delle Neoemozioni, concetto sviluppato da Renzo Carli e Rosa Maria Paniccia (2003) per indicare le modalità relazionali e le intense emozioni entro le quali si dispiegano le relazioni fondate sul possesso. L'albero si sviluppa a partire dalla neomozione del pretendere e si divide in due rami, quello attivo del controllare, che si dirama nuovamente nel provocare e nell'obbligare, e quello passivo del diffidare, che si dirama nel lamentarsi e nel preoccuparsi.
- Un breve video realizzato da Repubblica⁹, in cui ragazzi fermati casualmente in un centro commerciale rispondono a domande sulle loro relazioni sentimentali. A partire da alcune risposte che permettono di osservare il dispiegarsi della fantasia di possesso nelle coppie, potevamo poi instaurare una discussione tra e con gli studenti.

Di seguito una breve descrizione degli incontri negli istituti che hanno partecipato all'iniziativa.

Primo Istituto: un istituto tecnico

⁸ <https://centroprima.it/il-glossario-della-violenza-uno-strumento-per-lavorare-in-classe/>

⁹ https://www.instagram.com/reel/Cz3dyfdI_kj/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==

Il primo incontro si è svolto con una classe singola, non particolarmente numerosa, nel setting della loro aula. Abbiamo scoperto solo una volta lì che la classe era composta esclusivamente da alunni maschi, “coincidenza” che ci ha fatto riflettere. Grazie all’attività interattiva iniziale, in cui gli studenti hanno espresso attraverso dei post-it le loro opinioni sui “modi in cui si può essere violenti”, abbiamo potuto instaurare un dialogo vivo, che si è mantenuto anche nelle attività successive di esplorazione di significati del glossario e dell’albero delle neoemozioni (Carli, 2011). È stato molto interessante rilevare quanto questi ragazzi si sentissero controllati nelle relazioni, tormentati dalla pretesa di “come si deve essere” all’interno di una coppia/di un gruppo/di una famiglia. Un passaggio interessante ha riguardato il mettere in discussione il tema della gelosia, vista quasi come un requisito fondante della relazione sentimentale, per dimostrare di tenere l’uno all’altro.

Secondo istituto: un liceo scientifico

Nel secondo istituto abbiamo potuto svolgere due incontri, inseriti all’interno del programma di cogestione della scuola. In questo caso ci siamo trovati di fronte ragazzi di diverse classi, che non si conoscevano fra loro e che erano in maggioranza più giovani di quanto avevamo previsto. Nel primo incontro, l’incomprensione sul nome “anticorpi” ha reso maggiormente difficile lo scambio, così come precedentemente raccontato. Al secondo incontro abbiamo deciso di partire dalla domanda “perché siete qui oggi?”: in questo caso i ragazzi avevano scelto l’aula pensando fosse vuota, non essendosi segnati per nessuna attività della cogestione. Questo ha permesso di aprirli alla possibilità di scegliere, se restare e partecipare all’incontro o meno. Abbiamo poi sentito la necessità di inserire un’azione interpretativa, per “sentire” che qualcosa stava accadendo ed uscire dalla routine relazionale scolastica: abbiamo fatto spazio nell’aula e disposto tutte le sedie in cerchio, in modo da coinvolgere pienamente gli studenti nel dialogo. Dal confronto fra gli studenti e attraverso la presentazione dei diversi strumenti è scaturita una discussione interessante, in cui gli alunni non si trovavano sempre d’accordo. In particolare quando si è parlato di revenge porn, abbiamo notato che il discorso era incentrato maggiormente sulle motivazioni che portano una ragazza ad inviare una foto privata, più che sulle motivazioni che portano altri a condividerla senza consenso. Questo ci ha dato lo spunto per parlare della vittimizzazione secondaria, inserita poi nel nostro “glossario della violenza”, strumento “mobile” che è cambiato sempre in funzione dell’incontro con il contesto.

Terzo istituto: un istituto tecnico commerciale

Nell’ultimo istituto abbiamo svolto due incontri, organizzati in modo da avere più classi quarte riunite in un’unica grande aula. Qui i banchi sono rimasti disposti in file parallele, in un setting ideale ad una lezione frontale, il quale però non ha impedito l’instaurarsi di discussioni accese che si sviluppavano da ogni angolo dell’aula. In questo caso lo strumento di costruzione di wordcloud è stato fondamentale, e ha permesso di osservare graficamente l’unione delle rappresentazioni di gruppi così numerosi di studenti, che hanno avuto l’occasione di confrontarsi in modo guidato a partire dalle parole “più grandi”. Inoltre ci ha colpito ciò che è avvenuto nel corso dei due incontri durante la discussione sulla parola “phubbing”, che descrive l’azione di trascurare il proprio interlocutore fisico per consultare spesso, in modo più o meno compulsivo, il cellulare o un altro dispositivo interattivo¹⁰. Nel primo incontro, una studentessa ha parlato di quanto spesso i genitori possano mettere in atto il phubbing, ignorando la presenza dei propri figli perché impegnati al telefono per motivi di lavoro o altro. Nel secondo incontro invece è stata una professoressa, non

¹⁰ Treccani, 2017 [https://www.treccani.it/vocabolario/phubbing_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/phubbing_(Neologismi)/)

presente all'incontro precedente, ad esprimere quanto i figli, soprattutto in adolescenza, tendano a mettere in atto il phubbing diffusamente. Abbiamo potuto così osservare che uno stesso fenomeno può essere letto in maniera opposta da diversi punti di vista, se si esce dalla concezione di ruoli rigidamente definiti, notando sempre quanto una dinamica violenta possa riguardare la relazione, più che l'individuo in sé.

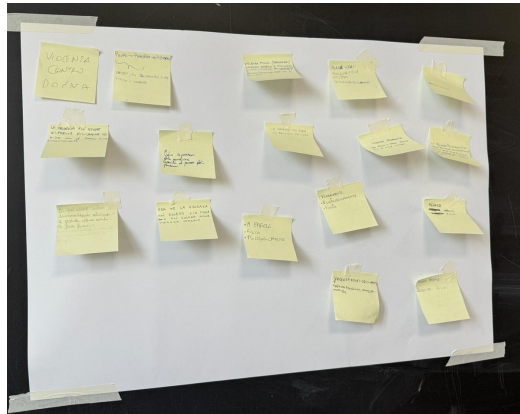
4. Conclusioni

In questo breve articolo abbiamo voluto descrivere l'esperienza che abbiamo fatto grazie alla partecipazione ad un bando pubblico. Fin da subito ce lo siamo rappresentato come un percorso, inteso come qualcosa da non dare per scontato. Se prendiamo la definizione del termine percorso vediamo come rimandi a concetti che fanno riferimento ad una evoluzione, ad un processo di graduale avanzamento e trasformazione. Se rimaniamo all'interno di questa definizione allora non possiamo aspettarci una formazione che da A porti a B, in una logica di andamento lineare. Le domande di realtà non rispondono mai ad una logica lineare, ma spesso siamo convinti che usare negli interventi una logica di questo tipo, possa portare un cambiamento. Certo, sì, su un piano cognitivo, su un piano delle conoscenze, su un piano della cultura medica, dove ci si aspetta l'eliminazione del sintomo e un atteggiamento adempitivo da parte dei pazienti e/o clienti.

Se però il nostro obiettivo è che le persone comprendano ad un livello più profondo i propri vissuti, e le ragioni dei propri comportamenti allora dobbiamo entrare nell'ambito della complessità dove necessariamente dobbiamo far riferimento a logiche non lineari.

Allora, per concludere, richiamiamo quello che ci è stato più utile - ma in genere è così sempre - in questo percorso: il *metodo*. L'origine del termine risale alla parola greca "*methos*" che mette insieme "meta" (per, dopo) con "*hodos*" (via, cammino), cioè una riflessione sul cammino della conoscenza. Possiamo certo avere ben in mente la nostra teoria di riferimento ma non è sempre prevedibile quello che accadrà. Il metodo è quella funzione riflessiva che imprimiamo e costantemente manteniamo su ciò che facciamo e su ciò che pensiamo (Zito, Simmini, Fedeli, 2011). Uno slancio dialettico che tende ad unire e collegare, costruendo ponti logico-operativi tra ambiti che solo apparentemente possiamo dare come separati ma che di fatto rappresentano momenti non distinguibili di una integrità complessa (Zito, Simmini, Fedeli, 2011). Il metodo è portatore di un significato nei confronti della realtà stessa, per cui la scelta di un metodo rispetto ad un altro connota la qualità del rapporto che ci interessa avere con la realtà, con la società, le persone (Guasti, 2002).

5. Immagini



Post-it 18/03/2024



Wordcloud 26/03/2024



Wordcloud 10/04/2026



Wordcloud 12/04/2024

Bibliografia

- Albinati E. (2006). *La scuola cattolica*. Rizzoli: Roma.
- Barthès R. (1974). *Mythologies*, Paris, Seuil; Trad. it. Miti d'oggi. Einaudi: Torino.
- Carli R., Paniccchia R.M. (2003). *L'analisi della domanda. Teoria e intervento in psicologia clinica*. Il Mulino: Milano.
- Carli R., Paniccchia R.M. (2011). *Editoriale* in Rivista di Psicologia Clinica n.1/2011
- Carli R., (2016). *I fondamenti teorici dell'intervento psicologico clinico* in Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica n° 1/2016
- Guasti L. (2002). *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo*. Vita e Pensiero: Milano
- Minolli M. (2009). *Psicoanalisi della relazione*. Franco Angeli: Roma
- Minolli M., (2015). *Essere e divenire*, Franco Angeli: Roma.
- Morin E. *Le vie della complessità*, in Bocchi G. e Ceruti M., *La sfide della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- Pellai A. (2024) Vero uomo o uomo vero? Quale contributo serve oggi per la formazione primaria della violenza di genere e per sostenere la salute mentale di bambini, adolescenti e uomini, *Ricerca psicoanalitica*, n.1/2024
- Zito, Simmini, Fedeli, (a cura di), (2013). *Discorsi sul metodo*. Exorma: Roma.

Sitografia

www.treccani.it

www.comune.monterotondo.rm.it

www.labodif.com

https://www.instagram.com/reel/Cz3dyfdI_kj/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==

<https://centroprima.it/non-solo-panchine-rosse/>

<https://centroprima.it/il-volto-passivo-della-violenza-il-meccanismo-della-dipendenza-affettiva/>

<https://centroprima.it/il-glossario-della-violenza-uno-strumento-per-lavorare-in-classe/>