

Abuso e maltrattamento

Riflessioni educative tra il «non detto» e il «senso comune»

Anna Paola Paiano¹

Sommario

Caratterizzata da fragilità, l'infanzia è considerata un periodo della vita in cui è fondamentale la cura e la tutela dell'individuo. In contrapposizione all'attenzione che l'ultimo secolo ha dedicato ad essa, accade più spesso di quello che si pensi che l'infanzia sia oggetto di abusi e maltrattamenti. Problema, questo, delicato e non facile da trattare per la sua complessità e per la molteplicità dei modi del suo manifestarsi, a tratti sfuggenti. Proprio per questo, proveremo a ripercorrere quelli che sono gli impliciti pedagogici che si celano dietro a comportamenti abusanti da parte di adulti in posizione fiduciaria. Nel presente scritto sono trattati due dei principali impliciti pedagogici, relativi al processo di riconoscimento e alla natura della relazione educativa, collegati al tema dell'abuso e del maltrattamento da parte di adulti in posizione fiduciaria su bambini e bambine: non detto e senso comune.

Parole chiave

Implicito pedagogico, senso comune, non detto, abuso e maltrattamento, posizione fiduciaria.

¹ Dipartimento di Storia Società Studi sull'Uomo, Università del Salento.

Abuso y maltrato

Reflexiones educativas entre lo «tácito» y «el sentido común»

Anna Paola Paiano¹

Abstract

Caracterizada por la fragilidad, la infancia es considerada un período de la vida en el que el cuidado y protección del individuo son fundamentales. En contraste con la atención que le ha dedicado el último siglo, ocurre con más frecuencia de lo que uno piensa que la infancia es objeto de abusos y maltratos. Este es un problema delicado y no fácil de abordar por su complejidad y la multiplicidad de formas de manifestación, en ocasiones esquiva y, precisamente por ello, intentaremos volver sobre las implicaciones pedagógicas que se esconden detrás de las conductas abusivas de parte de los adultos en una posición fiduciaria. Este trabajo aborda dos de las principales implicaciones pedagógicas, relacionadas con el proceso de reconocimiento y la relación educativa, relacionadas con el tema del abuso y maltrato por parte de adultos en una posición de confianza en niños y niñas: tácito y sentido común.

Palabras llaves

pedagógico implícito, sentido común, tácito, abuso y maltrato, cargo fiduciario.

¹ Dipartimento di Storia Società Studi sull'Uomo, Università del Salento.

Coordenadas para la primera definición del problema

Caracterizada por la fragilidad, la infancia se considera un período de vida en el que el cuidado y la protección del individuo son fundamentales. Aunque el siglo pasado se ha dedicado al mundo de la infancia muchas atenciones, este delicado problema no es fácil de abordar debido a la complejidad y multiplicidad de las formas de su manifestación, a veces esquiva y, por esta razón vamos a tratar en este papel lo que son los implícitos pedagógicos que están detrás de los comportamientos abusivos por parte de los adultos en una posición fiduciaria.

El problema de la violencia contra los niños y las niñas siempre ha estado presente en las crónicas y ha sido muy debatido, como ya se ha dicho, a lo largo del siglo XX (Contini, 2012). Y es del siglo XX la afirmación de que cada niño y cada niña (cada hombre y mujer del mañana) representa el potencial futuro de nuestras sociedades como esperanza y deseo, promesa y compromiso, utopía y responsabilidad (Frabboni e Pinto Minerva, 2013), y que traerá dentro de sí mismos y con ellos un mundo complejo (propio y singular), compuesto por momentos felices, pero también de temores, ansiedades, condicionamientos y oportunidades y recursos de disipación útiles para apoyar su crecimiento, expuestos al riesgo de apropiarse de hábitos disfuncionales en términos de auto y hetero-realización consolidada primero a través de la socialización primaria y luego por las relaciones que se van a forjar y desarrollar en la vida.

La extraña relación entre los modelos culturales y la infancia es un tema fundamental de lo que Franco Cambi, Cosimo Di Bari y Daniela Sarsini argumentan en *El mundo de la infancia* donde los tres autores enfatizan la necesidad de una «literatura de adultos en general, y educadores en particular, en torno a las representaciones histórica y sociales de niños y niñas, que la categoría de la infancia tiene en nuestra cultura infantil, a su mitigación — otro lado de la medalla de una “pedagogía negra” que ha visto a adultos cómplices de secretismo en mortificar, explotar y violar a sus pequeños» (Cambi, Sarsina e Di Bari, 2012).

El fenómeno del abuso, o mejor sería hablar de fenomenología, está estrechamente relacionado, además de los factores culturales y sociales, también con la fragilidad bio-psicológica de los menores. Aunque no existe una definición universal que pueda describir el concepto, a lo largo de los años se ha intentado reunir algunas definiciones oficiales, como la del artículo 19 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño que define el abuso cualquier forma de violencia física o mental «descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual», es decir, actos y omisiones que molesten gravemente al niño, afectando a su integridad corporal y a limitar su desarrollo psicofísico.¹

¹ UN (1989), *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*, art. 19, <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx> (consultado en el día 13 de octubre 2020).

Según la definición de la Organización Mundial de la Salud:² «El abuso infantil, en algunos casos definido como abuso y negligencia infantil, incluye todas las formas de abuso físico y emocional, abuso sexual, negligencia y explotación que se encuentran en un daño real o potencial a la salud, el desarrollo o la dignidad de los niños». En particular, el término «negligencia» se refiere a una atención inadecuada por parte de los padres o cuidadores a las necesidades de los niños y niñas en términos evolutivos, físicos, emocionales, sociales y educativos.

Por lo tanto, se entiende por abuso:³ cualquier forma de violencia perpetrada contra un niño o un niño, en el sentido más amplio posible: desde el abandono, el abandono, el abandono, el abuso, hasta las más variadas expresiones y formas de violencia psicológica, física y sexual llevada a cabo por un adulto que debe cuidar al niño, es decir, un adulto en una posición fiduciaria.

Para describir y trazar los contornos de la relación educativa abusiva podríamos utilizar las categorías de la pedagogía de los oprimidos de Freire y el fracaso de los principios de reciprocidad, reconocimiento y confianza. En otras palabras, el abuso por parte de un adulto en una posición fiduciaria consiste en tratar al otro como un objeto: el dominador (adulto en una posición fiduciaria) sabe lo que el dominado (niño) necesita y administra cuidados y soluciones mientras niega el derecho de autodeterminación y reciprocidad. Este ejemplo no sólo se refiere a la esfera sexual del niño, lejos de ella, el abuso debe entenderse como cualquier forma de violencia de la que un niño puede ser víctima.

El Informe Mundial sobre la Violencia Infantil documenta cómo «Cada año [...] cientos de millones de niños son víctimas de la violencia y la explotación. La violencia contra los niños adopta muchas formas, tiene lugar en diferentes contextos, sofoca los sueños y devasta la vida de los niños».⁴ Así lo denuncia un informe publicado en junio de 2020 por Oms, Unicef, Unesco, representante especial del Secretario de Violencia contra la Infancia de la Unión Europea y la alianza *Fin de la violencia*. El informe incluye las primeras estimaciones mundiales recopiladas sobre homicidios que afectan específicamente a niños y jóvenes menores de 18 años. En 2020, unos 40.000 niños fueron asesinados. Henrietta Fore, directora general de Unicef durante la presentación del informe nos invitó a reflexionar sobre la situación actual extrema del problema, señalando que «El confinamiento por el Covid-19, las escuelas cerradas, las restricciones a la libertad de circulación han dejado a demasiados niños atrapados con quienes abusan de

² El 7 de abril de 1948, se fundó la Organización Mundial de la Salud. En la actualidad, la organización cuenta con más de 7000 personas de más de 150 Países que trabajan en 150 oficinas de ates de capital y 6 oficinas oficiales en Ginebra. Para más informaciones visita el sitio: <https://www.who.int/> (consultado en el día 13 de octubre 2020).

³ Definición de abuso incluida en el informe *Violencia y salud* de la OMS de 2002.

⁴ Guía de la Fundación cumbre Mundial de la Mujer para los Ciudadanos y las ONG (2011), *Premisa de Najat Maalla M'jid, Informe Especial de las Naciones Unidas sobre la Venta de Niños, Pornografía y Prostitución Infantil*.

ellos, sin los espacios seguros que las escuelas normalmente ofrecerían. Es urgente ampliar los esfuerzos para proteger a los niños en estos momentos y más allá, designando a los trabajadores de servicios sociales como líneas esenciales y de fortalecimiento de las líneas de cuidado infantil». Finalmente, pasó a denunciar: a pesar de la mayoría de los países (83%) datos nacionales sobre la violencia contra los niños, sólo el 21% los utilizó para establecer líneas de base y metas nacionales para prevenir y responder a la violencia contra los niños. Alrededor del 80% de los países tienen planes nacionales de acción y políticas, pero sólo una quinta parte tiene planes totalmente financiados o metas medibles. De esta realidad de acontecimientos ningún país puede escapar, ni siquiera Italia.

En Italia, casi 100.000 niños son maltratados— más de la mitad (52,5%) niñas, pero casi 460.000 menores están al cuidado de los servicios sociales. Estos son los datos que surgieron del informe CESVI 2019.⁵ Un millón y 208 mil niños viven en la pobreza absoluta y en riesgo de pobreza y exclusión social. Estamos hablando del 44% de la población y de una ausencia casi total de gobierno que puede nivelar y poner en cero los niveles críticos entre el norte y el sur del país. Sin embargo, es necesario especificar que el maltrato es un fenómeno que atraviesa todas las clases sociales y que, aunque la estrecha correlación entre el fenómeno de la pobreza y el de abuso es cierta, también es cierto que, como se pone de evidencia, no existe una sola forma de abuso, siendo un fenómeno multidimensional con mil facetas.

Por lo tanto, no sólo se necesitan políticas, sino también estrategias educativas dedicadas a la seguridad de los niños orientados al cuidado, al bienestar en todas sus dimensiones (sociales, culturales, físicas y emocionales). Las diferencias territoriales significativas deben abordarse con renovada determinación contextualizando planes de acción específicos e integrados, utilizando un enfoque interdisciplinar y multidimensional, haciendo hincapié en cómo los factores de riesgo que ponen en peligro la seguridad de los niños y las niñas están estrechamente relacionados entre sí y se condicionan mutuamente en una relación directa.

El informe CESVI de 2019⁶ ofrece una visión alarmante de la relación entre violencia y situaciones de pobreza económica, relacional y educativa destacando el panorama final de una Italia de dos velocidades: un Sur de muy alto riesgo con una oferta de servicios pobre o de baja calidad, y un centro-norte virtuoso con una situación diametralmente opuesta. El último es confirmado Campania,

⁵ El informe CESVI está totalmente disponible en el enlace: https://www.cesvi.org/wp-content/uploads/2019/05/Indice-Cesvi_2019.pdf (consultado en el día 13 de octubre 2020).

⁶ El Informe CESVI (Maltrato sobre la Infancia en Italia) — que se titula *La sombra de la pobreza* — se obtuvo considerando 64 indicadores de factores de riesgo y servicios ofrecidos en el territorio con el fin de identificar áreas críticas y mejores prácticas en las diversas regiones italianas. Los 64 indicadores territoriales se clasificaron sobre la base de 6 capacidades: 1) cuidar de ti mismo y de los demás; 2) llevar una vida saludable; 3) vivir una vida segura; 4) adquirir conocimiento y conocimiento; 5) trabajo; 6) acceder a recursos y servicios.

precedido por Sicilia, Calabria y Puglia. Emilia Romagna está confirmada como la región más virtuosa para combatir el abuso infantil.

La relación educativa y la relación de confianza

La cuestión del abuso y el maltrato de los niños por parte de adultos en una posición fiduciaria presenta una pedagogía con un reto, a saber, preguntar radicalmente cómo vincular las categorizaciones teóricas y la planificación de las intervenciones educativas para abordar los fenómenos sociales y prevenir comportamientos abusivos que escapan a los procesos regulatorio-institucionales, insuficientes, solos, para gestionar la amplia fenomenología de las conductas disfuncionales humanas y profesionales. El problema del abuso y los malos tratos tiene una amplia tradición en Italia en el ámbito jurídico y clínico, mientras que se presta menos atención a la dimensión pedagógica-educativa.

El punto es que pedagógicamente es necesario que no solo todos los que trabajan con niños y para niños adquieran habilidades específicas para reconocer y detectar la presencia de indicadores de angustia, posibles precursores del abuso, dentro de la vida cotidiana y narrativa. de menores, pero que, no menos indispensable, la pedagogía cuestiona y se compromete intencionalmente a realizar prácticas encaminadas, entre otras cosas, a superar las epistemologías implícitas en referencia a las actitudes abusivas o maltratantes.

En este sentido, nos referimos a aquellas implicaciones educativas que son fundamentos de algunas prácticas pedagógicas que se fundamentan en formas «tácitas» de saberes, prácticas discursivas y actitudes que se construyen en torno a los presupuestos del «cuidar» por parte del docente/educador y que no permitan el desarrollo de una cultura basada en el bienestar de niños y niñas. «La tarea más delicada está encomendada al cuidado: la de acoger y reconocer a los encomendados, de ser para él guía y apoyo en el difícil camino que lo ve comprometido en dar sentido y forma al tiempo de su propia vida y existencia, pero, al mismo tiempo, tener también el valor de dejarlo ir, de hacerlo libre — y por tanto responsable — en la búsqueda autónoma de su propio camino, sin ceder a la tentación de trazarlo por él» (Fadda, 2002). Por un lado, la necesidad de cuidado y por otro, el respeto a la libertad que debe traducirse en responsabilidad es el factor desconocido de la pedagogía: «su apuesta y su utopía» (Fadda, 2002).

Desde nuestro punto de vista, creemos que es necesario buscar enfoques útiles para delinear una posible culminación del abordaje casi exclusivamente clínico y normativo que las políticas de Salvaguarda de la Infancia actualmente presentan en el territorio nacional, para implementar uno orientado al cuidado y el bienestar de todos los sujetos en formación, sean adultos y / o niños, para la

crítica y superación de cualquier realidad educativa que pueda basarse en «abusadores» implícitos como las relaciones educativas basadas principalmente en la dominación y la obediencia.

Por tanto, es necesario el análisis de la dinámica interna de la relación educativa y, en los específicos de este trabajo, se presenta el tema relativo al maltrato de menores por parte de adultos en posición fiduciaria, describiendo situaciones de asimetrías relacionales que subestiman las necesidades produciendo actitudes que a menudo se traducen en formas de maltrato, desde las menos obvias hasta las reales (Miller, 2007).

La confianza (Luhmann, 2002) es una de las categorías fundacionales de la relación educativa, entendida como un valor (respeto por los demás) o como un «clima relacional» hacia el cual luchar, es uno de los elementos estratégicos en respuesta a las necesidades específicas de quienes están en formación para el reconocimiento y la seguridad.

Las asimetrías relacionales que se juegan en la categoría de atribución desigual de valor al otro llevan a consecuencias conocidas por la literatura pedagógica, como las contradicciones en la relación entre el que ayuda y el que es ayudado, el que es «experto» y el que es «inexperto», cristalizando la ubicación de los sujetos de la relación educativa en roles rígidamente constituidos y predeterminados.

Como describe Giani:

La relación de ayuda se configura a menudo como una relación entre un experto «que sabe» (encarnación del orden cognitivo, operacional, emocional, ético, moral, etc.) y un usuario pasivo, necesitado de cuidados, atención, escucha, «quien no sabe» y en quien precisamente se requiere confiar. La confianza en este contexto conserva el significado etimológico de la palabra (da fidere = tener fe); se convierte en confiar en alguien que sabe lo que es bueno para el otro, que sabe cuáles son sus problemas, que sabe cómo lidiar con ellos. La llamada a la confianza se convierte entonces en una llamada a una relación que no es simplemente asimétrica sino pasivante (Giani, 2010).

En esta relación, formada por regalos e intercambios (Cambi, 2012), un papel fundamental lo juegan las epistemologías personales que son «el resultado de una relación negociada entre el yo y el mundo, entre las experiencias personales y sociales, que orientan las formas en las que se produce y se produce la experiencia concreta». Los hábitos de comportamiento se definen en referencia a los aspectos más importantes de la convivencia diaria (Annacontini, 2014, p. 43) y las teorías implícitas, es decir, las creencias ingenuas y mal articuladas sobre uno mismo (qué es «yo», «tú», «otro», etc.), aspectos particulares de la cognición humana (por ejemplo, la inteligencia o la moral), el mundo social (amistad, solidaridad, responsabilidad, etc.) (Annacontini, 2014, p. 69).

Se desprende de la idea de que la acción formativa ya no es simplemente atribuible a la capacidad de transmitir conocimientos entendidos como contenidos científico-disciplinarios, sino que «también tiene la tarea de participar en la construcción de contextos en los que la primera pueda encontrar significado y utilidad relativa para el aprendiz, integrándose así con el archipiélago de conocimiento implícito del que todos son titulares» (Annacontini, 2014, p. 69).

Los ámbitos pedagógicos

El trasfondo teleológico en el que se mueve el análisis de las implicaciones de la relación educativa es la reconfiguración de las habilidades de los adultos en una posición fiduciaria y la superación de asimetrías relacionales.

El análisis y reconocimiento crítico de lo implícito es, por tanto, un paso que nos parece necesario para desenmascarar lo que no permite el desarrollo de una relación educativa «positiva». Con el reconocimiento crítico de lo implícito y, por tanto, con el «desbloqueo» de dinámicas reflexivas útiles para superarlas, se plantean los supuestos analíticos para comprender y «desenterrar» las teorías prejuiciosas que están en su base y posibilitar así una comparación en la que las perspectivas imaginables de las que estamos hablando se explicitan y luego pueden concretarse en relación con el logro de los objetivos generativos y de formación diseñados y programados. La condición de lo implícito, precisamente por su naturaleza, tiende a quitar la conciencia de los pasajes lógico-argumentativos a partir de los cuales se genera, es un terreno turbio y da lugar a una resistencia a redescubrir y analizar las premisas en las que se basa; construye un terreno lingüístico y comunicativo incierto donde términos, frases, argumentos parecen indistintos precisamente porque están lejos de las teorías explícitas. Ésta es una de las razones por las que lo implícito lucha por cambiar junto con las prácticas vinculadas a él, generando confirmaciones, basadas a su vez en percepciones, más que en problematizaciones.

Abordar lo «implícito» desde esta perspectiva, sin embargo, requiere preguntarse sobre su significado, especialmente los discursos que lo confirman y reproducen para poder deconstruir cualquier pretendida neutralidad del contenido; la neutralidad se invoca a menudo para cuestiones educativas delicadas como las «diferencias» y la «integración».

La condición de lo implícito lucha por cambiar junto con las prácticas conectadas a ella; de ello deriva la necesidad de activar prácticas que puedan actuar sobre/en complejidad, como afirma Mortari (2006), superando la dimensión oculta e informal y el registro pedagógico implícito que da espacio a la interpretabilidad de la práctica vinculada a ella.

Abordar lo implícito desde esta perspectiva, es decir, como superarlo, requiere, sin embargo, un cuestionamiento profundo de su significado, especialmente

sobre los discursos que lo confirman y habilitan conforme a derecho para poder deconstruir la supuesta neutralidad del contenido; la neutralidad a menudo se invoca para cuestiones educativas delicadas como el abuso o el maltrato.

Algunas implicaciones pedagógicas relacionadas con el tema del abuso y maltrato por parte de adultos en una posición de confianza en niños y niñas están relacionadas con el proceso de reconocimiento y la naturaleza de la relación educativa.⁷

Entre las principales implicaciones pedagógicas que conviene profundizar en la completitud de los argumentos relacionados con la temática del abuso se encuentran, la pedagógica tácita y la pedagogía del sentido común, que aquí profundizaremos, pero, junto a ellas, también es necesario recordar la obediencia como valor educativo (Freire, Milani, Capitini), abuso cultural (Pinto Minerva, Zoletto, Bacthin), o la creencia de que la cultura hegemónica debe asfixiar a las minorías; la retórica del discurso del odio y la retórica de la web (Annacontini, Pasta, Santerini), un tema de actualidad que merecería una reflexión dedicada íntegramente sobre él. Como ya se dijo, en este artículo recordaremos sólo dos de las principales implicaciones pedagógicas expuestas anteriormente.

Primerio implícito: lo tácito.

Quando ci si pone il problema di quanto agisca nel sottosuolo del campo educativo, del non detto o non dicibile, dell'implicito si apre uno spaccato di studio e di ricerca che, generalmente, si riferisce al modo in cui il conoscere (come processo) e la conoscenza (come oggetto) sono interpretati dagli attori del palcoscenico formativo (Annacontini, 2014, p. 15).

Un análisis cuidadoso de la acción pedagógica de docentes y educadores destaca la presencia de una partición entre lo dicho/tácito (Annacontini, 2014, p. 15), es decir, una acción pedagógica que eleva «el espacio de lo tácito o indecible a su propio campo de investigación e interés» (Annacontini, 2014, p. 154).

È necessario, con Derrida «interpretare ciò che non voglio o non posso dire, il non detto, il vietato, l'isolato», e in questa pratica interpretativa e argomentativa, i «non detti» emergono necessariamente e diventano parte fondamentale dell'attività dialettica. In tal senso, considerando come la progressiva integrazione dialettica di ciascuna struttura operi modificando la prospettiva del mondo e la sua

⁷ «Nel quadro di un rapporto di reciproco riconoscimento stabilito eticamente i soggetti apprendono sempre qualcosa di più sulla propria particolare identità, vedendo in ciò di volta in volta confermata una nuova dimensione del loro Sé, devono abbandonare, anche in modo conflittuale, lo stadio dell'eticità già raggiunto, per addivenire in certo qual modo al riconoscimento di una più esigente configurazione della propria identità. Pertanto la dinamica del riconoscimento posta alla base di un rapporto etico tra soggetti consiste in un processo di successivi stadi di conciliazione conflittuale» (Honneth, 2014, p. 27).

organica costruzione, nonché il suo inquadramento problematico, diviene evidente come gli implícitos de cada una prospettiva abbiano normalmente un ruolo que, pure invisibile, opera activamente e fa sentir la propia influencia su tutti quei processi mentales que implican directamente el involucramiento del potencial percetivo e/o reflexivo de la mente dell'allievo (Annacontini, 2014, p. 69).

Este enfoque se refiere a la presencia de un tácito para el que se reivindica la legitimidad pedagógica, o la necesidad de expresar palabras mudas, es decir, significa revelar la dimensión implícita de lo tácito, de la fragilidad y las emociones inhibidas al hacerlas surgir de una posible implosión. expresión que podría comprometer la generatividad del sujeto en crecimiento. Esto quiere decir que, por ejemplo, lo tácito generado por la transferencia emocional en la relación educativa podría comprometer la propia relación, transformándola en una situación de abuso, un posible riesgo si tenemos en cuenta cómo:

Il formatore [...] non è un vasaio né uno scultore né un fabbro né un taumaturgo benché egli si specifichi in relazione ad una di queste motivazioni. Forse ciò che lo differenzia va cercato nel fatto che il formatore lavora con l'uomo in quanto desidera: molti miti confermano che il desiderio del formatore-scultore, simile a Pigmalione, è di essere desiderato dalla creatura ch'egli modella (Kaës et al., 1981).

Y aquí la delicadeza de la situación se hace evidente en su mayor grado. Una posible solución a la dicotomía dicho/tácito podría ser el aprendizaje reflexivo a partir de la experiencia profesional para quienes desempeñan funciones educativas y/o asistenciales. Aquí nos referimos a la clínica de formación, que permite un trabajo de reestructuración emocional, a través de la «administración de material con un poder evocador existencial, gracias al cual el lenguaje poético, resultado de una cadena asociativa grupal productiva, puede permitirnos tolerar el impacto con las emociones de la transferencia y aceptar las preguntas de reconocimiento subyacentes» (Orsenigo e Olivieri-Stiozzi, 2018).

*Segundo implícito: sentido común*⁸

El sentido común — tal como lo define Pasta (2018) — es aquel implícito pedagógico internalizado por la comunidad y la tradición cultural. Es una forma de pensar — tan bien descrita por Gramsci⁹ y luego retomada por Bruner — desorga-

⁸ Dispositivos subterráneos que, como se ha subrayado repetidamente, mientras permanezcan implícitos, reproducen por inercia representaciones del sentido común, pero que, una vez liberados, pueden activar procesos creativos reconstructivos de lógicas de campo (Annacontini, 2010).

⁹ Consulte el libro de Massimo Baldacci *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci* (2017). El estudio no se limita a un trabajo hermenéutico sobre los Cuadernos, sino que plantea la cuestión del uso pedagógico

nizada y ocasional, desprovista de conciencia crítica, vinculada a una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el entorno externo, es decir, por uno de los muchos grupos sociales en los que todos se involucran automáticamente desde que ingresan al mundo consciente. Por lo tanto, es apropiado practicar una crítica del sentido común para superar los límites de la acción regulada solo sobre la base de la experiencia.

La primera tarea de la pedagogía¹⁰ es cuestionar las certezas comúnmente aceptadas según el estilo socrático de examen crítico. La primera condición para pasar de un conocimiento común a uno formal está constituida por el proceso de diferenciación de la sociedad que genera su articulación en subconjuntos especializados. Estos sujetos desarrollan progresivamente una serie de conocimientos que van más allá del sentido común. Por tanto, es necesario promover cursos de formación que promuevan el sentido crítico y el análisis crítico de los contextos — entendió Deweyan — con intentos de «refutación mutua» y «aprendizaje mutuo» capaces de promover, en lo posible, la deconstrucción y construcción del sentido común favoreciendo procesos de toma de sentido, por un lado, y de reconocimiento y elaboración de presuposiciones, por otro. La referencia a una perspectiva ecológica (Morin, 1977; Bronfenbrenner, 1979) se hace explícita donde las interacciones entre sistemas (personas y contextos), sus culturas y sus historias son centrales, en una referencia continua entre macro (sistemas políticos, sociales e institucionales) y micro (sistemas de funciones) tales como escuelas, servicios a las personas y sistemas de significados expresados por individuos o grupos) y su organización.

Una posible respuesta metodológica para superar el sentido común es el dispositivo narrativo que, en pocas palabras, ayuda a tematizar y analizar autobiografías personales y profesionales, entendidas como «intimidad que nunca se puede decir del todo», y que podrían resultar ser narrativas implícitas (a veces incómodas de revelar) que se entrelazan con la identidad y la práctica profesionales.

Conclusiones: Activar competencias¹¹

La «preocupación» pedagógica en torno a los problemas relacionados con el problema del abuso infantil se manifestó en diferentes direcciones. La pedagogía

del pensamiento Gramsciano con respecto a los problemas educativos actuales, centrándose en el vínculo que existe entre el folclore, el sentido común y la subordinación en la perspectiva de girar la actividad filosófica y pedagógica hacia la deconstrucción de un conjunto de ideas implícitas absorbidas de forma mecánica y acrítica.

¹⁰ Banfi A., 1961, pp. 3-12: en el texto podemos encontrar la historia del nacimiento de la pedagogía convencionalmente articulada en fases vinculadas al estado ideal de desarrollo histórico de la sociedad y cultura en las que se distribuyen las etapas ideales del conocimiento pedagógico.

¹¹ Según Schon (1993) la competencia es un pensamiento traducido en acción dentro de un contexto social o una comunidad organizada (por ejemplo, el contexto de trabajo), que se desarrolla como experiencia no sólo a través de la reflexión en el curso de la acción, sino también a través de la reflexión colaborativa en el curso de la acción.

ha abordado la violencia infantil a nivel histórico, ha subrayado el papel de las instituciones a la hora de influir o sobrecargar determinados modelos educativos y pedagógicos, ha denunciado formas de micro y macro violencia y ha enfatizado cómo las más ocultas pero absolutamente lo más incisivo y decisivo del fenómeno lo constituye el asentimiento implícito que los abusadores ofrecen a conceptos pedagógicos anticuados, conservadores y rígidos que se prestan a la restauración de principios jerárquicos y autoritarios. Es necesario, por tanto, desenmascarar y descubrir este conocimiento que prácticamente se transpone de manera distorsionada y deformada por un soporte ingenuo incomprendido del sentido común que desacredita la imagen pública de la pedagogía.

Por tanto, es necesario trabajar juntos por una pedagogía del bienestar cuyo objetivo primordial sea «la habilitación del sujeto para proyectarse como otra cosa en un futuro próximo y lejano; pensar y reconocerse como una subjetividad que es un sistema con un entorno susceptible de ser construido» y por ello es fundamental que los operadores del sector educativo que trabajan con menores tengan la oportunidad de formarse y trabajar conjuntamente en una planificación-formación basada en el principio de reconocimiento de la otredad del niño y su derecho a soñar y vivir el futuro como hombre.

Bibliografia

- Annacontini G. (2010), *Lo sguardo e la parola: Etnografia, cura e formazione*, Bari, Progedit.
- Annacontini G. (2014), *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*, Torino, L'Harmattan Italia.
- Baldacci M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci.
- Banfi A. (1961), *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard.
- Cambi F. (2012), *Il "dono" nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle*, «Studi sulla formazione», vol. 1, pp. 241-242.
- Cambi F., Sarsina D. e Di Bari C. (2012), *Il mondo dell'infanzia: dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura: autori e testi*, Milano, Apogeo.
- Contini M. (2012), *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, «Studi sulla Formazione», vol. 15, n. 1, p. 252.
- Fadda R. (2002), *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando Editore.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Laterza.
- Giani A. (2010), *Quale fiducia? Riflessioni su un costruito complesso*, Roma, Armando Editore.
- Honneth A. (2014), *Lotta per il riconoscimento*, Milano, Mimesis.
- Kaës R., Anzieu D., Thomas L.V., Le Guérinel N. e Filloux J. (1981), *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, Roma, Armando.
- Luhmann N. (2002), *La fiducia*, Bologna, il Mulino.
- Miller A. (2007), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Morin E. (1977), *Il metodo 1. La Natura della Natura*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Pearson.

Orsenigo J. e Olivieri-Stiozzi S. (2018), *La Clinica della formazione in Italia*, «Clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation», n. 20, pp. 23-37.

Pasta S. (2018), *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Brescia, Scholé-Morcèlliana.