LA FUNZIONE DELL' INTERVENTO EDUCATIVO NEL CONTENIMENTO DEL DANNO PSICHICO

Antonella Saracco

La dimensione soggettiva del danno psichico da maltrattamento.

La sofferenza psichica infantile è impalpabile, silenziosa, oscura. L'intensità, la coloritura emotiva che essa assume nel suo dilagare sotterraneo fin nelle fibre più profonde acquistano senso soltanto se rapportate alla sensibilità di *quel* bambino, che, in *quel* preciso momento del suo percorso evolutivo, vive in modo del tutto singolare *quella* particolare esperienza.

Se, infatti, riandiamo al dolore della nostra infanzia per ricomprenderlo con l'occhio critico dell'adulto, ci rendiamo conto che, spesso, non corrispondeva affatto alla causa che l'aveva scatenato, mentre alcune realtà situazionali che – nel ricordo di chi, allora, era adulto rispetto a noi – ci vengono riproposte come difficili, minacciose, addirittura drammatiche, non sembrano aver lasciato tracce significative nella nostra esperienza.

Ma quale memoria conserviamo dei nostri drammi infantili?

Quale ri-accordo siamo in grado di intrecciare – ogni volta che l'angoscia emerge dal profondo, agganciata da circostanze del presente – tra la sensazione dell'irreparabile che allora ci schiacciava e la realistica fiducia nelle nostre attuali risorse?

Ci troviamo forse coinvolti in una sorta di *trompe-l'œil* psichico, in cui il vissuto stesso, fossilizzandosi, ha provocato un'alterazione del punto di vista, una distorsione della percezione?

La nostra realtà di adulti consapevoli potrebbe rappresentare perciò, al tempo stesso, la garanzia a posteriori di un percorso compiuto in direzione di un affrancamento dall'indifendibilità e l'unica testimonianza possibile di quella sofferenza, che, rimasta presente a se stessa, è ancora viva in noi.

La memoria, la nostra memoria di adulti, filtrata attraverso strette maglie, per così dire "crono-affettive", può ricondurci ad essa con la "mente totale", con la

stessa disarmante arrendevolezza che ci ha segnati allora e consentirci, così, una comprensione empatica di quella altrui; oppure può ripiegarsi in un angolo buio e muto del nostro io per sempre affranto, dove persiste un dolore senza esito, poiché senza voce.

È là che ogni linguaggio umano, ogni codice espressivo, viene fagocitato dall'incomunicabilità stessa, o, per meglio dire, dall'inesprimibilità di tale sofferenza "attiva", destinata a prodursi e a riprodursi in maniera esponenziale?

Per affrontare seriamente, "integralmente" il tema del maltrattamento infantile e del danno che può conseguirne, pare quindi indispensabile partire dal presupposto affettivo, prima che concettuale, per cui la descrizione adulta, in quanto ripulita e lineare (modificata com'è da meccanismi difensivi), non può restituirci interamente il reale vissuto del bambino, per il fatto stesso che esso è costituito da "materiale" diverso, pienamente analogico, totalizzante e perciò potenzialmente implosivo e devastante, fino alle più tragiche conseguenze.

Se, infatti, nell'accostarsi alle ferite umane si percorre con estrema difficoltà, in termini relazionali, un territorio infido, in cui i riferimenti tendono a svanire, lasciandoci smarriti, nell'approccio a quelle infantili, che si vorrebbe tanto più discreto e profondo, ci si ritrova ad affrontare la prova ben più ardua di dover decodificare il linguaggio psichico nelle sue manifestazioni primordiali, cercando di riconoscervi l'immaginale che tende a vicariare la realtà, là dove essa non può ancora acquisire compiutamente se stessa.

Per poter "leggere" in maniera appropriata sia l'entità del maltrattamento provocato, sia quella del danno/i conseguente/i, non si può quindi prescindere da un'ottica soggettiva, cioè dalla posizione psico-affettiva che riconosce nella propria identità di persona – nella consapevolezza di sé come soggetto agente – la matrice di ogni significato, il criterio di giudizio e il riferimento ontologico.

In tale prospettiva, accostarsi alla sofferenza non significa perciò tentare di interpretarla, né raccontarla, né stigmatizzarla, ma parteciparvi.

D'altra parte appare ovvio (benché riusciamo ancora a illuderci del contrario), come il costo umano – individuale e sociale – desumibile dal danno psichico non possa in alcun modo venire quantificato, né, tantomeno, arginato, solo da trattati, teorie, statistiche.

Per limitarne la portata non c'è che da accogliere empaticamente il disagio che ne deriva, da "capire" (nel senso etimologico di "contenere") il dolore e la sua eco, con l'intensità stessa con cui si presenta nella persona che lo prova; non c'è che da comprenderlo, assimilandolo attraverso immagini, suggestioni e squarci improvvisi sul proprio mondo interiore.

Queste impressive illuminazioni, queste ripetute, drammatiche rivelazioni di verità (tanto più scomode quanto più implicitamente colpevolizzanti per quegli adulti che si trovano a colludere con i maltrattanti e che si identificano con un modello genitoriale ed educativo tendente ad un'accettabilità autoreferenziale)

sembrano trovare una vera legittimazione a esistere e a essere riconosciute integralmente nella nostra cultura soltanto negli ampi spazi della letteratura, dell'arte e della vera psicologia (che occorre distinguere dall'ormai imperante psicologismo di massa), dove la loro condivisione sociale è, appunto, strettamente connessa, direi affettivamente connessa, al contatto soggettivo con il dolore psichico.

Nell'ambito pedagogico, laddove l'intensa frequentazione delle stigmate del disagio (penso alle scuole superaffollate di "casi", alle comunità per minori, all'educativa territoriale...) riduce o impedisce la possibilità organizzativa di uno spazio-tempo personale per la gestione – non solo virtuale – di un opportuno trattamento, la linea difensiva più ricorrente tra gli operatori è quella dell'identificazione con il limite istituzionale (che si configura come carenza di relazioni sane, oltre che di risorse operative).

D'altra parte l'ascolto, l'attenzione totale, l'incondizionata accettazione dei bambini – sani, felici, sofferenti o violati che siano – richiedono energia e non possono essere prescritti coattivamente, mentre l'adesione all'impulso interno o all'invito sociale, direi "antropologico", di mantenere e potenziare la "qualità umana" nella nostra specie, davvero non può che sorgere da una soggettività generosa, raffinata dalla formazione e dalla pratica educativa.

Dal punto di vista sociologico, poi, un fenomeno così diffuso e pervasivo come quello del maltrattamento infantile può apparire, a dir poco, anacronistico, alla fine di questo millennio e all'interno di una società "avanzata" come la nostra. In un'era caratterizzata dal potenziamento dell'individualismo edonistico, che struttura ed enfatizza un sé apparente, un io "dilatato", quale assurdità antinomica può rappresentare, infatti, il riconoscimento del disagio provocato?

La lettura sociale che viene veicolata dai media corrisponde perlopiù alla visione monoculare che separa i bambini maltrattati dagli adulti maltrattanti. Eppure si tratta dello stesso disagio, in cui si trovano a coincidere causa ed effetto in un continuum generazionale – come argomenta sapientemente Alice Miller[1] – che si autoalimenta.

È un malessere che rivela, attualizzandola, una disfunzione psico-relazionale, nella quale vengono potenzialmente compromessi tutti i dinamismi evolutivi.

Se l'atto del "maltrattare" riconduce infatti, etimologicamente, al significato di "umiliare", "avvilire", "mortificare", "reprimere"... perché esista "maltrattamento" bisogna perciò presupporre un atteggiamento di fondo tendente alla svalutazione dell'altro, in quanto "altro da sé", o secondo termine di una relazione impari, vissuto come "più debole" rispetto alla posizione esistenziale, psicologica o sociale che rappresenta, ma portatore, in realtà, di una forza implicita tanto più minacciosa e inquietante, quanto più oscura e indefinibile.

[1] Miller A., *La persecuzione del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.

Secondo un'ottica psico-pedagogica si può osservare come, comunque, la genesi di tale processo non sia tanto da attribuire a stili comportamentali più o meno involontari, più o meno riprovevoli, agìti dalle persone di riferimento comunque significative per il bambino, quanto alla carenza strutturale della percezione di sé come soggetto che rende quegli stessi adulti incapaci di interagire con gli altri in maniera paritaria e reciprocante, a partire appunto dalla propria soggettività, per riconoscere, sostenere e postulare gli abbozzi fragili e incerti di quella infantile.

D'altra parte, poiché nella nostra società l'individuo viene connotato come "soggetto debole", reso tale da sistemi di pensiero sociale rivolti alla massificazione e spersonalizzanti, la soggettività o, per meglio dire, la "soggettualità" del minore – intesa quest'ultima come area ancora praticabile per un possibile intervento correttivo su base socio-pedagogica – è fatalmente destinata ad essere tanto più trascurata e disattesa, sia negli ambiti affettivi di elezione, come la famiglia, sia in quelli il cui mandato istituzionale è più preciso e vincolante, come la scuola e le agenzie educative extrascolastiche.

Tali premesse aprono infiniti interrogativi sull'effettiva possibilità di formulare una diagnosi mirata del danno da maltrattamento, di circoscriverne l'entità e di ridurne, quindi, le possibili conseguenze, soprattutto in considerazione del fatto che un "riconoscimento negativo" della persona in crescita, protratto nel tempo e nella relazione, può intaccarne la delicata struttura che motiva, sostiene e articola la dimensione dell'intersoggettività e comprometterne, quindi, la costruzione dell'identità psico-sociale in sintonia con la propria peculiare attitudine evolutiva.

La valutazione del danno psichico in ambito educativo.

I professionisti dell'educazione (pedagogisti, psicologi dell'educazione e della scuola, insegnanti, educatori e, nel momento della diagnosi, neuropsichiatri infantili, psicologi clinici e assistenti sociali) incontrano quotidianamente la difficoltà di riconoscere nel minore, in maniera tempestiva e inequivocabile, la natura e l'entità sia del maltrattamento, sia del conseguente danno psichico.

L'ambiente scolastico rappresenta ovviamente il "luogo" per eccellenza della manifestazione del disagio infantile, soprattutto in virtù del fatto che i bambini, ivi implicati in sistemi relazionali complessi e duraturi, tendono a riprodurvi sequenze comportamentali mutuate dalla situazione familiare, sollecitando negli insegnanti una sorta di "convalida" sociale che, non di rado, assume una connotazione sanzionatoria.

Nella scuola, la rilevazione del danno psichico, più che quella del maltrattamento, viene comunque effettuata, per forza di cose, a posteriori, quando la convalida di cui sopra è già in atto, per il semplice fatto che le manifestazioni del bambino diventano presto oggetto di una particolare "attenzione pedagogica" da parte degli insegnanti, quando non di un vero e proprio "accanimento metodologico".

Gli indicatori che vengono considerati in questa fase di pre-allarme, rispetto alla situazione di rischio per il bambino, coincidono di solito, nella mappa concettuale e operativa degli insegnanti, con la rilevazione dei più svariati problemi di apprendimento e/o di comportamento, dai quali vengono inferite, sovente in maniera nebulosa e frammentaria, le presunte cause della mancata risposta affettivo/cognitiva al progetto didattico-educativo.

La situazione del bambino che ha subìto o subisce maltrattamenti viene comunemente valutata in base alle carenze che egli presenta a livello attentivo, pragmatico, relazionale, all'interno di *quel* particolare setting di apprendimento, quasi esclusivamente secondo un'ottica prestazionale che riguarda la comprensione e l'adempimento delle consegne didattiche, la capacità di adattamento alle convenzioni micro-sociali, esplicite e latenti, e l'adesione ai modelli di aspettative, di motivazioni e di rinforzo ritenuti validi e condivisi e applicati da *quel* team operativo.

L'interpretazione, da parte degli insegnanti, delle manifestazioni sintomatiche di un probabile maltrattamento tende quindi a configurare il danno psichico, nella sostanza, prima che negli esiti, in una mappa per "difetto", più che per "eccesso".

Potrebbe risultare interessante, invece, ribaltare tale orientamento del pensiero operativo, domandandosi se non sia più opportuno prendere in considerazione, in via preliminare, quanto meno la presenza di un ingombro che, presumibilmente, grava sull'apparato psichico e mentale del bambino, tanto da pregiudicarne, in misura più o meno consistente, la sua stessa capacità di operare per associazioni armoniche.

Occorre domandarsi, inoltre, in un serrato dialogo tecnico interprofessionale, quali sviluppi possono realisticamente prospettare le condizioni latenti di danno psichico in quei bambini che, pur profondamente feriti, non mostrano particolari deficit dell'apprendimento e non mettono in atto clamorosi comportamenti disadattivi rispetto all'ambito didattico-educativo di appartenenza, ma che, al contrario, di fronte alla "falsa presenza" di adulti incentrati su di sé, diventano velocemente degli abili dissimulatori del problema, esibendo una perfetta adesività alle regole e alle aspettative anche implicite dell'ambiente scolastico e familiare, attraverso una compiacente risposta a quell'ingiunzione di omertà che rappresenta la forma di maltrattamento per così dire "primaria", destinata a mostrare nel tempo i suoi effetti tanto più distruttivi sulla personalità, quanto più precocemente saranno stati assorbiti dal tessuto percettivo infantile.

E occorre ancora domandarsi, sempre in termini operativi, che cosa accade nelle situazioni esistenziali di bambini portatori di un danno psichico, quando le manifestazioni di cui sopra non vengono correlate in maniera appropriata, con l'attenzione dovuta a richiami infantili spesso particolarmente difficili da captare e da interpretare anche da parte dell'educatore più sensibile e competente.

Possiamo ipotizzare che, verosimilmente, l'ipersensibilizzazione prodotta da un codice comportamentale denigratorio nei confronti della propria persona, ma

anche del proprio bisogno di comunicazione totale in vista di un'identificazione evolutiva (penso alla svalutazione a carambola tipica di dinamiche familiari in cui apparentemente "i bambini non si toccano", mentre le loro relazioni parentali vengono svilite e vanificate costantemente sul nascere) richieda ai minori che lo subiscono uno sforzo difensivo commisurato, come dicevo, alla percezione di una minaccia esistenziale via via incamerata come costitutiva di un *modus vivendi* che non offre alternative.

Tale contesto di crescita che, in senso lato, si potrebbe forse definire " proto-educativo", per quella particolare assuefazione a canoni distorti di affettività e di pensiero che induce, può essere "sopportato" senza fine da un bambino che usi le proprie risorse psico-fisiche (sovente quelle residue) per costruirsi nicchie di apprendimento sufficienti alla propria sopravvivenza psichica.

Bateson[2] connoterebbe tale soluzione evolutiva come *apprendimento zero,* caratterizzato da una valenza coattiva, poiché circoscritto entro una modalità di risposta non suscettibile di correzione.

Nel momento, per così dire, "istruttorio" della definizione pedagogica, in cui il professionista dell'educazione si trova a raccogliere elementi utili alla successiva fase della decisione operativa, le osservazioni dirimenti dovrebbero, a mio avviso, orientarsi appunto alla lettura dei livelli di apprendimento batesoniani, per convergere in una valutazione precisa e non arenarsi in sterili mappe diagnostiche, finalizzate soltanto a tranquillizzare l'adulto, secondo modalità ancora difensive.

Una valutazione puntuale del danno psichico dovrebbe contestualmente essere rivolta, inoltre, a un efficace recupero strutturale dei canali percettivi, affettivi e cognitivi che conducono il bambino dall'*apprendimento zero* all'*apprendimento uno* (il quale verrebbe a configurarsi come la capacità di *cambiamento nella specificità della risposta, mediante correzione degli errori di scelta in un insieme di alternative*)[3] e che risultano inibiti o non ancora aperti e praticati a causa degli eventi micro- e macrotraumatici della sua esperienza di vita.

La fase della decisione di un intervento pedagogico corretto non dovrebbe comunque precorrere i tempi tecnici di un'osservazione partecipe che predisponga, in maniera concreta e rassicurante per il bambino, l'offerta continuativa di un corredo di stimoli relazionali e didattici personalizzati, utile a suscitare in lui, nel contempo, l'interesse comunicativo e un primo abbozzo della fiducia nelle proprie percezioni, elementi essenziali da cui inferire le successive possibilità di intervento.

Si tratta di un approccio altamente simbolico, in cui sono chiamate totalmente in causa la competenza, la disponibilità affettiva e la responsabilità dell'adulto, la cui motivazione ad agire non può prescindere dalla consapevolezza che un insuc-

[2] Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

[3] *Ibid.*

cesso in tale fase ne provocherebbe altri a catena, con le conseguenze drammatiche che si possono leggere nella vasta casistica del disagio psico-sociale.

Dalla natura di questo primo "incontro", che contiene già, *in nuce,* le sfide dell'*apprendimento due*, relativo al *cambiamento nella segmentazione della sequenza delle esperienze*, potrebbe infatti dipendere e discendere il percorso successivo, che, in termini strutturali, assumerebbe il significato della costruzione di molteplici mappe opzionali, cognitive e affettive, altrimenti precluse all'esperienza del soggetto.

Il fatto che Bateson attribuisca a tale livello di apprendimento la facoltà di segmentare gli eventi e quindi di determinare buona parte della vita di relazione degli esseri umani – facoltà che egli fa risalire alla prima infanzia e che definisce inconscia (poiché *contiene processi e abitudini di percezione delle Gestalt*), tendendo ad autoconvalidarsi nelle esperienze successive per diventare *persistente per tutta la vita e quasi inestirpabile*, – non sembra offrire prospettive all'intervento educativo nelle situazioni in cui il maltrattamento ha stravolto i meccanismi autoregolativi, creando nel bambino una *segmentazione degli eventi* destinata a segnare comunque in maniera distruttiva la sua esistenza.

Ma lo stesso Bateson, riferendosi successivamente alla *visione strumentale della vita,* precisa anche che *un organismo dotato di tale visione, trovandosi in una situazione nuova, si impegnerà in una sequenza "per tentativi ed errori", per ricavare dalla situazione qualche rinforzo positivo* e che continuerà così anche se non otterrà quel rinforzo, *tentando di plasmare il contesto fino ad adattarlo alla segmentazione voluta*[4].

A tale presupposto scientifico riconduce forse il frequente fenomeno a cui si assiste nel passare in rassegna casistiche, biografie pedagogiche[5] o vissuti letterari[6], che descrivono la sorprendente realtà di quelle personalità che, nel corso dell'esistenza, hanno raggiunto notevoli livelli di realizzazione, malgrado la condizione di partenza sembrasse ipotecarne pesantemente il futuro.

Si tratta di casi straordinari, per una strana bizzarria della sorte sfuggiti a un destino arbitrariamente preconizzato da qualche adulto malevolo e oltremodo giudicante e che rappresentano, quindi, la classica eccezione? Oppure un "imprinting" particolarmente efficace ha consentito a queste persone di orientare il proprio sviluppo nella direzione della compiutezza, anziché del depauperamento o della disgregazione della personalità, per aver agganciato in esse la radice del proprio significato?

Nel momento, delicatissimo e determinante per le conseguenze dirette e indirette, immediate o traslate, in cui l'insegnante, l'educatore, il professionista che a titolo diverso, entrati in contatto con la dimensione apprenditiva e relazionale del bambino, possono ipotizzare la presenza di maltrattamento – e, quindi, formaliz-

[4] *Ibid.*

[5] Hillman J., *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano 1997.

[6] Fiorn G., *Non m'importa se non hai trovato l'uva fragola*, L'Angolo Manzoni, Torino 1996.

zare nelle opportune sedi gli elementi utili alla successiva diagnosi specialistica – la valutazione operativa indispensabile deve focalizzarsi, a mio avviso, su una puntuale ricognizione delle risorse personali e professionali necessarie per creare o mantenere un contatto educativo rassicurante per il bambino (rapporto mediato creativamente dai tempi e dagli spazi fruibili in quel particolare contesto) in modo da evitare ogni facile allarmismo, ogni disposizione salvifica o moralizzazione colpevolizzante.

A una prima valutazione, per così dire "interna", condivisa con i colleghi o con l'équipe di riferimento, dovrebbero ovviamente far seguito, accanto a quella specialistica, una diagnosi e, possibilmente una "prognosi pedagogica", entrambe fondamentali per gli aspetti legati alla gestione del setting educativo, in modo da poter predisporre, con una certa approssimazione, gli interventi successivi, finalizzati non solo e non tanto a un contenimento puramente "funzionale" delle manifestazioni di disagio più o meno conclamato, quanto all'investimento di un "pensiero partecipativo", in quella sofferenza altrimenti costretta alla disperazione solipsistica, che reclama un'alterità adulta responsiva e responsabile[7] da riconoscere e attraverso cui essere riconosciuta.

La relazione educativa.

Nel tentativo di individuare i possibili strumenti operativi per prospettare una funzione di "profilassi" del danno psichico nella dimensione educativa, sembra opportuno riflettere sulla qualità della relazione professionale che coinvolge adulti e minori in situazioni didattiche, educative o ri-educative, le quali si differenziano dagli interventi terapeutici connotandosi per la loro durata nel tempo, per il caratteristico impianto procedurale e per la formalizzazione progettuale e programmatica, ma soprattutto per l'intento specifico di strutturare nel bambino una buona autostima, attraverso l'acquisizione di un consistente corredo di abilità funzionali.

Accanto ai sopracitati interlocutori, con mandato istituzionale, che si trovano quotidianamente a contatto con minori portatori di danni da maltrattamento, occorre senz'altro collocare i genitori affidatari, i quali, benché si trovino a gestire le conseguenze devastanti dell'abbandono come gli adottivi, operano tuttavia secondo una linea d'intervento che, in quanto delimitata in un periodo di tempo predefinito e ispirata più marcatamente ai valori sociali, tende ad assimilarli a una agenzia educativa e/o rieducativa.

Ma altri adulti possono rivestire un ruolo diretto nel processo educativo, benché in una dimensione del tutto informale (penso ai numerosi volontari del recu-

[7] Bachtin M., *Per una filosofia dell'azione responsabile*, P. Manni, Lecce 1998.

pero scolastico, dell'intrattenimento ludico-espressivo e agli istruttori della musica, della danza, dello sport...) e rappresentare una risorsa relazionale importante, non solo per offrire modelli alternativi di vita e di pensiero, ma anche per arginare le innumerevoli, sottili forme di maltrattamento latente, per così dire "secondario", poiché indotto da coetanei, quando non dagli adulti stessi, sulla falsariga di una fragilità che il bambino ha precedentemente acquisito.

Si tratta di un fenomeno sempre più pervasivo, che proviene da pressoché tutti gli ambienti micro- e macrosociali (compreso quello mediatico), a cui tutti i bambini sono potenzialmente esposti, con comprensibile preoccupazione dei familiari e degli operatori educativi.

In margine a tali considerazioni occorre domandarsi se sia possibile individuare, con una certa approssimazione, una linea di confine, a livello relazionale, tra il versante "patico" dei soggetti maltrattati e quello che ne denuncia i risvolti patologizzati.

In ogni caso, se ci si pone nell'ottica di un efficace recupero educativo, fondamentale è il risanamento relazionale da mettere in atto attraverso uno scambio cognitivo-affettivo mirato.

Le regole implicite di tale scambio delimitano esse stesse la mappa "dialogica": l'educatore, che si ritrova nella stessa posizione asimmetrica dell'adulto maltrattante, rispetto a quel bambino ferito, possiede sempre, a ben vedere, una notevole gamma di mosse strategiche per intessere una struttura di reciprocità che contenga e restituisca, senza enfasi, lo spazio all'altro.

> Ricordo il mio primo passo verso Dino, bambino autistico che aveva subìto nella prima infanzia ogni sorta di maltrattamento familiare (a due, tre anni, quando piangeva, veniva chiuso fuori sul balcone per ore e ore).
> Quando la mia presenza fisica fu accettata, dopo un avvicinamento cauto e discreto durato giorni e giorni dal momento del suo ingresso a scuola, provai a inserire un regolo colorato nella serie che, in maniera del tutto compulsiva, egli stava disponendo sul tavolo. L'invito a rifarlo, che Dino mi rivolse gestualmente, era la riprova che l'aggancio era avvenuto.
> Il mio ingresso nel gioco non solo era stato accettato, ma considerato, evidentemente, una variabile molto gradita, tanto che mi fece subito capire come gli piaceva che alternassi i miei colori ai suoi, rispettando il turno.
> Da quel momento in poi il percorso di "maternage" che mi trovai a compiere con lui fu un crescendo di scoperte comunicative. Quando infine arrivò all'espressione linguistica e a buone competenze manuali, incontrò l'approvazione della madre, la quale fu molto sorpresa di ritrovarsi con un figlio "intelligente"!

La difficoltà dell'adulto educante di "incontrare" davvero il bambino che ha subìto maltrattamenti viene spesso esasperata dall'incapacità del primo di scegliere codici comunicativi appropriati alla persona e al momento.

L'esperienza rivisitata da una costante riflessività può certamente soccorrere, ma la professionalità insegna che un dialogo educativo può essere costituito da tutti gli elementi che compongono il *setting* pedagogico: innanzitutto dalle risorse

affettive e cognitive dell'educatore, che ne sostengono ogni suo intervento creativo; quindi da tutte le manifestazioni osservabili nel bambino; dal potenziale comunicativo, espressivo ed educativo del gruppo in cui è inserito; dalla strutturazione dei tempi, degli spazi, delle attività e, infine, dalla regolazione "osmotica" del comportamento attraverso la somministrazione consapevolizzata di consegne, divieti, sanzioni, ma, soprattutto di incentivi e permessi...

Come il dialogo verbale si costruisce, infatti, nella regolarità e nella misura delle pause e del parlato, delle attese e delle turnazioni, così è necessario che l'adulto sappia sintonizzarsi sul ritmo rassicurante, antropo-poietico, di un "dialogo educativo", costituito da semplici unità di espressione corporea, prima che linguistica, da strutture ludiche, prima che razionali, atte a offrire al bambino il ruolo dell'interlocutore, ciò che corrisponde alla vera alternativa di segmentazione degli eventi relazionali, soprattutto per il fatto che ricostituisce, rendendola indispensabile, la realtà della "presenza" personale.

> La piccola Elena leggeva con un filo di voce la pagina che le era stata assegnata. Intanto si guardava attorno preoccupata, come se si aspettasse dai compagni qualcosa di spiacevole, che puntualmente si manifestò in una sotterranea risata di scherno. Decisi di intervenire in maniera diretta ed esauriente.
> Elena presentava un lieve difetto di pronuncia, che era diventato occasione di svalutazione della bambina da parte di altri adulti, nonché dei coetanei.
> La sua insicurezza era evidente in tutti i momenti della vita scolastica: si isolava, tendeva a evitare l'esposizione e le prove che potevano risultare oggetto di giudizio di adulti e bambini.
> Ma nessuno avrebbe potuto negarle una particolare abilità: da quando aveva cominciato un'attività di scrittura creativa, la bambina inventava racconti meravigliosi.
> Inviai al gruppo-classe il chiaro messaggio che rifiutavo nettamente la risata denigratoria rivolta a Elena, la quale avrebbe potuto superare il suo difetto di pronuncia soltanto con l'incoraggiamento, tanto più che era arrivata in breve tempo ai successi nella scrittura che tutti potevamo riconoscerle.
> Il gruppo dei compagni, già molto coeso, raccolse l'invito a sostenerla e ben presto la bambina trovò il suo spazio relazionale tra di loro, prese coraggio, mostrò la sua abilità nel salto, battendo tutti e... arrivò a leggere con sicurezza ed espressività, rivalutandosi anche agli occhi dei familiari che non avevano molta considerazione per le sue capacità e non perdevano occasione per rimarcare la sua ritrosia.

Il dialogo educativo si costruisce dunque a partire dalla realtà del momento, attraverso il tempismo dell'intervento. Il linguaggio più efficace, perché compreso dai livelli metacognitivi della mente infantile, è senz'altro quello delle sequenze fattuali. Trovati dei punti forti nella prestazione sociale, nelle competenze scolastiche o nelle altre attitudini del bambino, il messaggio di rinforzo diventa quasi automatico, dal momento in cui essi vengono pubblicamente sottolineati da un'aperta e profonda approvazione.

Si innesca così il processo di fiducia, costituito soprattutto dalla garanzia, offerta dall'adulto, della libertà di essere e di diventare; dalla rassicurazione, agìta

attraverso una regolarità di comportamento positivo, volta a ristrutturare la possibilità di quella segmentazione degli eventi altrimenti destinata a rimanere indecifrabile e indecifrata per il bambino maltrattato e, ancora, dalla gestione di un'attività regolare, commisurata alle sue effettive possibilità, intesa come "causa ed effetto dell'organizzazione mentale e affettiva".

Tale risorsa dialogica è importante anche ai fini della riduzione, nel bambino, dell'ansia della prestazione, se viene calibrata in modo che, rispetto al carico dell'impegno e alla sua distribuzione nel tempo, il rischio di insuccesso sia ridotto al minimo e la fiducia nel risultato delle proprie azioni possa incentivarne la motivazione.

La mamma di Andrea era seriamente preoccupata della difficoltà scolastica di suo figlio che, secondogenito di tre fratelli, stava frequentando la prima media con risultati del tutto insoddisfacenti, tanto che qualche insegnante aveva ventilato l'ipotesi di richiedere l'insegnante di sostegno.
Quando vidi il bambino sentii inequivocabilmente la sua sofferenza e anche la sua rassegnazione: sguardo sfuggente, espressione del tutto assente, silenzio.
Cominciai a parlare con la madre, davanti a lui, di ciò che gli piaceva fare nel tempo libero ed egli si illuminò immediatamente, lasciandosi sfuggire un mezzo sorriso.
Non ci volle molto perché mi raccontasse della sua passione per l'invenzione di storie, che nutriva fin da piccolo, ma che nella scuola elementare che aveva frequentato era stata del tutto trascurata, anche secondo ciò che poteva ricordare la madre.
Gli proposi allora di iniziare insieme un lavoro di scrittura e di partecipare a un laboratorio teatrale che avevo appena iniziato.
L'entusiasmo con cui Andrea scrisse i copioni e recitò da protagonista fu travolgente. Quel successo, in seguito, lo animò anche rispetto alle consegne scolastiche, anche per il fatto che fu gratificato dalla presenza di alcuni professori allo spettacolo finale.
A distanza di un anno la maturità generale del ragazzino, la sua competenza e le prospettive che si potevano intravedere erano notevoli.

Nella vicenda scolastica di molti bambini, l'atteggiamento maltrattante è presente anche nelle situazioni "educative", così definite in forza dell'intenzione dell'adulto, ma in realtà disconfermate nella sostanza, sia dall'esito degli interventi, sia dalla lettura critica che, spesso, i destinatari possono farne successivamente.

In particolare, si configura qui un "maltrattamento" certamente involontario (forse anche invisibile) che mantiene il soggetto in una situazione stagnante di autosvalutazione, alimentata dal disinteresse e dall'adeguamento passivo dell'ambiente scolastico alla sua condizione di insuccesso.

L'aggancio relazionale, in questo caso, si è costituito nell'immediatezza dell'incontro, intuendo un forte bisogno espressivo, pesantemente negato nella precedente esperienza scolastica del bambino e non accolto con sufficiente attenzione dall'ambito familiare.

La funzione dell'intuizione nel cogliere il nucleo dello slancio evolutivo della persona dovrebbe essere rivalutata "scientificamente" nella dimensione pedagogica, in quanto strumento di elezione per aprire orizzonti di sviluppo, di apprendimento, ma soprattutto di fiducia nella relazione.

Il senso comune tende, infatti, a relegare tale "attrezzatura" soggettiva al ruolo marginale di succedaneo della "vera" competenza educativa, che, nell'immaginario collettivo, dovrebbe coincidere con una razionalità adulta cartesianamente disincarnata.

Ma, tornando alla "mente totale", non dovremmo invece entrare in un contatto complessivo con la realtà personale del bambino che abbiamo di fronte, in una visione di sintesi che rimandi a noi e restituisca a lui il significato dell'interezza e la logica dell'armonia?

L'intuizione, allora, emancipata dalla sconsideratezza dell'impulso attraverso un paziente, continuo lavoro di riflessione, di confronto interpersonale, di nutrimento concettuale, può rivelarsi, così, preziosa, anzi irrinunciabile, nell'agire educativo.

Conclusioni.

Gli aspetti educativi che entrano in gioco nella percezione, nella valutazione e negli interventi per il contenimento del danno da maltrattamento convergono tutti nella gestione di un'efficace relazione educativa.

Si potrebbe affermare che ogni relazione interpersonale, per il fatto stesso di rappresentare simbolicamente la costituzione di uno spazio affettivo tanto più rassicurante e capace di contenere, quanto più elastico nell'uso biunivoco di codici comunicativi condivisi ed esplicitati, può connotarsi di per sé come educativa, o, per meglio dire, meta-educativa.

La funzione della disposizione educante dell'adulto nei confronti di un bambino provato da una sofferenza psichica più o meno invalidante rispetto alle sue strutture affettivo-cognitive sembra configurarsi soprattutto nella ricerca intenzionale di aree praticabili per consentirgli di inoltrarsi, in maniera esponenziale, nell'esperienza di sé, delle proprie potenzialità, delle prospettive di vita e di significato...

Nella relazione, infatti, il ripristino del dinamismo evolutivo personale del bambino s'intreccia passo passo con il recupero della fiducia, intesa come modulazione della sua mente sulle capacità di espansione di quella dell'adulto.

Nel capitolo "Il rimedio al dolore" dell'opera *Psiche e techne*[8], Galimberti sottolinea il concetto greco di dolore come *errore della mente*, come *frutto del suo vaneggiare, del suo agitarsi in- vano, intorno a ciò che è vano*, partendo dal presupposto etimologico secondo cui "follia" ed "errore" sono indicati con lo stesso termine *per riferirsi a ciò che è inutile*.

Occorrerà, quindi, *recuperare per intero la mente per gettar via veramente il vano peso del dolore*, pervenendo al *vero sapere*, allo *sguardo capace di sollevarsi all'altezza della verità del tutto*, ovvero alla capacità di esplorare per intero il proprio vissuto e le proprie risorse.

[8] Galimberti U., *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano 1999.

Un'ipotesi concettuale che si può inferire dalla pratica operativa di taluni educatori illuminati potrebbe configurare la capacità di autocontenimento del soggetto come l'indicatore privilegiato della massima riduzione del danno psichico.

Nel recuperare la kantiana "validità del limite, nel limite della validità", la funzione educativa può essere considerata come la sfida più concreta per rifondare, anche nell'ambito degli esiti da maltrattamento, una prospettiva della realizzazione di sé che persegua la padronanza delle proprie possibilità mentali e affettive attraverso la pratica delle opzioni personali che trovano risonanza nella vita di relazione.

L'esperienza di un autocontenimento appagante potrebbe quindi risultare da una continua ricognizione del profilo identitativo del bambino, a cui anche un solo adulto possa offrire opportunità e riscontri affettivi.

Se nella dimensione riabilitativa dell'intervento pedagogico si può assistere, anche negli adulti e in ambito psichiatrico, ad una notevole riduzione del danno psichico, a maggior ragione si può prospettare che l'attenzione "tecnica" di educatori capaci di condividere strutture e modelli di pensiero, possa davvero prevenire le situazioni di maggiore rischio e limitare l'involuzione psico-affettiva di molti bambini.

La formazione permanente e il confronto tra gli operatori costituiscono le linee guida per circoscrivere sia la "mappa" del danno psichico, sia quella dei possibili interventi, ma soltanto alla loro sensibilità è affidata la pratica del "territorio", che richiede soprattutto responsabilità (nel senso di saper rispondere "di" qualcosa o "di" qualcuno) e consapevolezza.

A conclusione di queste considerazioni aperte e pur sempre provvisorie su un tema così drammatico quale può essere la sofferenza psichica infantile, l'appello che urge lanciare a chi si "accorge" ancora dei bambini che crescono, oggi, in questo mondo, è quello di essere una presenza umana e vitale accanto a loro, in modo che qualche adulto in più possa un giorno raccontare di essere sfuggito, da bambino, in virtù di un incontro significativo, all'implacabile abbandono di sé a se stesso.