



Dispense del Centro Studi Hänsel e Gretel

Adultocentrismo: il mondo dominato dagli adulti

a cura dell'Associazione
Romper il Silenzio

Sie Editore

6



Dispense del Centro Studi Hänsel e Gretel – n° 6

Collana a cura del Centro Studi Hänsel e Gretel

Direttore Claudio Foti, condirettore Claudio Bosetto

Questa collana raccoglie interventi, ricerche e testimonianze che il Centro Studi Hänsel e Gretel ha maturato e raccolto all'interno della propria attività di formazione e riflessione sui temi della prevenzione del disagio e del maltrattamento ai danni dei minori, della intelligenza emotiva come risorsa fondamentale nella relazione adulto - bambino.

Il Centro Studi Hänsel e Gretel svolge attività di consulenza psicologica, diagnosi e sostegno nei casi di abuso psicologico, fisico e sessuale ai danni dei minori. Svolge inoltre attività di formazione sui temi del disagio, del maltrattamento e dell'ascolto nella relazione educativa.

Ulteriori informazioni sulle attività e sulle pubblicazioni del Centro Studi Hänsel e Gretel possono essere reperite sul sito web:

www.cshg.it

ovvero scrivendo, telefonando o inviando una e-mail a

Centro Studi Hänsel e Gretel

Corso Roma 8, 10024 Moncalieri (TO)

Tel e fax 0116405537

e mail: cshg@cshg.it

a cura dell'Associazione
Rompere il Silenzio

Adultocentrismo: il mondo dominato dagli adulti

Sie Editore

ADULTOCENTRISMO: IL MONDO DOMINATO DAGLI ADULTI.
ISBN 978-88-95970-08-0

Copyright © 2004 di S.I.E. s.r.l., Pinerolo (TO), Italia
Edizione 2° Anno 2008

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, senza l'espressa autorizzazione scritta dell'editore.

Editrice SIE, Sviluppo Intelligenza Emotiva, s.r.l.

Sede legale: Via Montegrappa 50, 10064 Pinerolo (TO)

Sede operativa: Corso Roma 8, 10024 Moncalieri (TO) - tel 0116423113 fax 0116828548

Stampa: CS Riproduzione e Stampa, Corso Orbassano, Torino

Indice

Introduzione di <i>Claudio Foti</i>	7
Per una critica dell'adulocentrismo di <i>Claudio Foti</i>	8
L'adulocentrismo in famiglia e la teoria dei bisogni di <i>Mirella Turello</i>	20
Conversazione sull'adulocentrismo con <i>Melita Cavallo</i> e <i>Paola Di Blasio</i> a cura di <i>Claudio Foti</i>	24
Il confronto con l'adulocentrismo in una comunità di bambini con disagio familiare. di <i>Andrea Bollini</i>	32
La scuola adulocentrica: una scuola senza emozioni di <i>Claudio Bosetto</i>	36
Un questionario censurato: la valutazione è monopolio degli adulti di <i>Anna Maltese</i>	41
Il Servizio lavora troppo bene e troppo dalla parte dei bambini: smobilitiamolo!	45
Il confronto con l'adulocentrismo nei servizi di <i>Gabriella Cappellaro</i>	47
L'adulocentrismo nel trattamento istituzionale e terapeutico dell'abuso sessuale di <i>Giobatta Guasto</i>	51
L'apprendimento precoce dell'adulocentrismo. Il "dramma della brava bambina" di <i>Anna Iachi</i>	55
Il concetto di interesse del minore: come emanciparlo dal suo uso adulocentrico? di <i>Claudio Foti</i>	57
Come fogli di carta velina di <i>Laura Novellini</i>	64

Per una critica dell'adulocentrismo

di Claudio Foti

1. Che cos'è l'adulocentrismo?

L'adulocentrismo indica un movimento che pone al centro della percezione e dell'interpretazione del mondo, anche di quello infantile, gli schemi mentali e il punto di vista dell'adulto. Oltre ad essere un'"ideologia" deformante, l'adulocentrismo è un modo di operare, una direzione di comportamento rigida ed unilaterale che tende a favorire i bisogni e gli interessi della generazione adulta a scapito di quelli della generazione emergente.

Le manifestazioni dell'adulocentrismo possono sintetizzarsi nel disprezzo e nella negazione da un lato della soggettività dei bambini, dall'altro della dimensione emotiva, una dimensione che ha uno speciale rapporto con l'infanzia¹.

Il concetto di adulocentrismo ricorda per analogia concetti come eurocentrismo o antropocentrismo. Eurocentrismo è una categoria storica e antropologica che descrive quel particolare sguardo ed atteggiamento culturale, tendente a privilegiare i valori, le vicende, le esperienze culturali dei popoli europei ed in particolare di quelli dell'Europa occidentale con un conseguente misconoscimento dei valori, delle vicende, delle esperienze culturali degli altri popoli.

Evidentemente l'eurocentrismo non produce soltanto una distorsione percettiva ed interpretativa, ma si è storicamente accompagnato (e, in una certa misura, s'accompagna ancora) ad iniziative e strategie politiche, economiche e militari, capaci di imporre con la violenza gli interessi immediati dei popoli europei su quelli delle altre popolazioni.

Lo stesso discorso vale per l'antropocentrismo, che è una visione unilaterale sui problemi del pianeta a partire dal punto di vista assolutizzato della specie umana, insensibile al punto di vista delle altre specie animali. Evidentemente questa percezione unilaterale della realtà produce atteggiamenti, comportamenti e prassi che cancellano ogni rispetto per le specie diverse dall'uomo (si pensi a certe scelte di allevamento, di caccia, di divertimento con gli animali e di ricerca sugli animali che producono in questi ultimi enormi sofferenze o che mettono a repentaglio la sopravvivenza delle specie).

Adulocentrismo, eurocentrismo, antropocentrismo sono categorie di impegno e di lotta culturale, elaborate all'interno di discorsi originati in contesti diversi, ma comunque accomunati da una carica critica nei confronti di forme di dominio totalizzanti, capaci non solo di imporre ai dominati condizioni di vita molto sfavorevoli, ma anche di manipolare le forme della conoscenza e della rappresentazione della realtà, curvandole e centrando sugli interessi del gruppo dominante (generazionale, sociale o specifico).

Il concetto di adulocentrismo presenta un'assonanza con un altro concetto ricorrente nel linguaggio psicologico di uso comune: quello di egocentrismo. È interessante notare che l'egocentrismo non coincide con l'affermazione sana del Sé, anzi l'egocentrismo rivela un qualche fallimento nel processo d'integrazione e di espansione del Sé. L'atteggiamento egocentrico del soggetto con carenze narcisistiche, che rincorre conferme e puntelli esterni alla propria grandiosità immaginaria, rivela un deficit di autostima, un'incompiutezza profonda della soggettività, una mancanza di autonomia vitale. Le cause profonde del suddetto deficit va ricercata peraltro nella frustrazione traumatica di alcuni bisogni di valorizzazione e di integrazione del Sé che non sono state soddisfatti nell'infanzia.

Dunque non è vero che il narcisista patologico si ama troppo: nelle sue strutture mentali più profonde si ama troppo poco². La grandiosità è la facciata della casa, la struttura è improntata invece ad un grande senso di insicurezza e di svalutazione di sé. L'atteggiamento egocentrico del soggetto alla ricerca avida di gratificazioni immediate per sé, insensibile agli interessi delle persone che gli stanno a fianco rinvia ad una debo-

¹ Cfr. "Romper il silenzio: associazione culturale dalla parte dei bambini per l'ascolto e la prevenzione del disagio dei minori. Programma", *Romper il silenzio*, n. 2, 1997, pp. 68-72.

² cfr. G. Jervis, "Pubblicazioni sul narcisismo", *Quaderni Piacentini*, n.3, 1981, Angeli.

lezza del Sé. L'Ego del soggetto egocentrico non è un Ego forte, ricco e vitale, bensì un Ego impoverito dall'incapacità di trarre soddisfazioni da quelle dimensioni dell'esistenza che presuppongono il rispetto per l'altro. Questo soggetto non riesce a percepire e ad integrare bisogni fondamentali, che lo spingerebbero a valorizzare la dimensione relazionale e comunicativa dell'essere umano, una dimensione che implica la sensibilità e la capacità d'identificazione nei confronti dell'altro³.

L'egocentrismo quindi non esprime la modalità assertiva più funzionale e vitale dell'egoità. Alla stessa stregua l'eurocentrismo non coincide con l'interesse culturale profondo dei popoli europei perché li priva della possibilità di arricchirsi attraverso il confronto con valori ed esperienze differenti. Così come l'antropocentrismo non è una prospettiva ideologica e pratica funzionale per la specie umana perché minaccia l'equilibrio ecologico ed impedisce di perseguire alcuni valori che implicano un maggior rispetto per le specie animali, pur all'interno di un'inevitabile conflittualità interspecifica. Analogamente l'adulocentrismo non è affatto l'atteggiamento di un adulto interiormente contento e compiaciuto di sé e pienamente realizzato.

“L'adulocentrismo - afferma il Programma di Rompere il silenzio - è un modo di vedere e di operare che esprime un fallimento nella crescita di un soggetto adulto, in quanto rivela una qualche rilevante operazione di rimozione e di scissione rispetto alla propria infanzia, segnala un'incapacità di dialogare con il proprio passato, di rispettarlo e di integrarlo nella dimensione del presente. L'adulocentrismo è la posizione di un adulto incompiuto, che un tempo è stato un bambino incompiuto e che successivamente ha in qualche modo troncato le radici vitali radicate nelle esperienze piacevoli e spiacevoli della propria infanzia.”⁴

2. Perché la comunità umana tende ad essere adulocentrica?

Se assumiamo l'adulocentrismo come tendenza della generazione adulta a piegare ai propri bisogni ed interessi sia la rappresentazione che il controllo della realtà e dei comportamenti sociali e relazionali, a scapito degli interessi della generazione emergente, non si può non constatare che l'adulocentrismo ha innanzitutto un indubbio presupposto psico-biologico e antropologico. L'essere umano viene al mondo con una netta prematurazione che lo pone in condizione di estrema dipendenza dalle cure e dalle attenzioni degli adulti attorno a lui. Si può affermare che una grossa parte dell'esistenza umana (circa un quarto o addirittura un terzo) si sviluppa in una condizione di debolezza, inermità, impotenza, forte difficoltà o impossibilità a sopravvivere senza il sostegno di figure adulte disponibili. Una tale condizione nella piccola creatura umana di prolungata assenza dei livelli minimi di autosufficienza tende peraltro ad essere accentuata e ad allungarsi nelle società maggiormente sviluppate da un punto di vista culturale ed economico: in queste società i soggetti in età evolutiva vengono esentati per un tempo più lungo da responsabilità lavorative e sociali e vengono sollecitati a compiti di socializzazione ed apprendimento sotto il controllo degli adulti. A differenza dei cuccioli delle specie meno evolute, la piccola creatura umana raggiunge l'autonomia dopo un lunghissimo periodo di dipendenza: un periodo che gli risulta indispensabile per ricevere tutti gli stimoli necessari al suo straordinario processo evolutivo, ma che lo espone nel contempo ad una situazione prolungata di diffuse rischiosità, nella quale può continuamente e facilmente essere oggetto di manipolazione e di violenza da parte di coloro, senza i quali non può crescere.

Proprio la marcata prematurazione biologica e la duratura dipendenza culturale (nelle società “sviluppate”) del “cucciolo” dell'uomo, che risultano fattori essenziali per garantire alla specie umana il massimo sviluppo evolutivo, rappresentano nello stesso tempo il contesto facilitante al cui interno gli adulti possono imporre il proprio dominio, non di rado insensibile ai bisogni dei bambini, pervertendo a proprio vantaggio i compiti di cura e di allevamento della prole e piegando ai propri fini l'interpretazione della realtà, il controllo sui sistemi di relazione, sulle istituzioni, sulle scelte politiche.

L'adulocentrismo inoltre è sollecitato da consistenti fattori sociologici e psico-sociali. La nascita di un essere umano è un evento potenzialmente associato nella famiglia e nella comunità umana a risorsa, creatività, gioia in misura direttamente proporzionale alla fecondità, alla progettualità, alla capacità di aprirsi al nuo-

³ cfr. S. Mitchell, *Gli orientamenti relazionali in psicoanalisi*, 1993, Boringhieri.

⁴ cfr. “Rompere il silenzio: associazione culturale dalla parte dei bambini per l'ascolto e la prevenzione del disagio dei minori. Programma”, *Rompere il silenzio*, n. 2, 1997, pp. 68-72.

vo di questa famiglia e di questa comunità. Ma la nascita può essere d'altra parte un evento inquietante, minaccioso, perché viene a turbare comunque un "ordine costituito", un equilibrio, relativamente consolidato sul piano familiare, istituzionale, culturale. La nascita prelude alla crescita di un soggetto che potrà rivendicare con altri coetanei una redistribuzione dei livelli di potere e di ricchezza esistenti nella comunità, rappresentando peraltro una minaccia potenziale ai ruoli sociali e sessuali stabiliti: una minaccia che verrà avvertita come tale dalla generazione adulta in misura direttamente proporzionale alla precarietà e alla rigidità degli equilibri psicologici e istituzionali da difendere nei confronti della nuova generazione.

L'adultocentrismo può risultare dunque una risposta difensiva nei confronti del timore evocato dalla generazione emergente come capace di attentare al potere, all'identità, al controllo sociale, familiare e sessuale, acquisito dai membri della generazione adulta. L'atteggiamento e il comportamento adultocentrico sono direttamente proporzionali all'insicurezza, alla frustrazione e alla conseguente incapacità dei soggetti adulti di accettare quel ciclo biologico, che sollecita l'individuo a procedere verso la maturazione e l'invecchiamento, lasciando necessariamente spazio all'avanzamento dei soggetti più giovani.

La paura che produce e sottende l'adultocentrismo è tanto più consistente quanto più massicce risultano le proiezioni degli adulti di fantasie e di impulsi di competitività, di odio, di desiderio di appropriazione sessuale sui membri delle nuove generazioni. Si tratta spesso di fantasie destinate a materializzarsi: la verità del mito e della fiaba, stravolta dall'interpretazione freudiana, è lì a testimoniare. È Laio che per primo vuole sbarazzarsi di Edipo, perché teme di essere spodestato, è la matrigna che vuole far fuori Biancaneve perché invidiosa della sua bellezza e della sua crescita di capacità e di fascino, che inevitabilmente la sopravanzano.

La problematica edipica nei suoi aspetti patologici, consistente nell'ostilità distruttiva del figlio o della figlia nei confronti del genitore del medesimo sesso e nel desiderio corrispondente di conquista sessuale del genitore del sesso opposto, non è un destino psicobiologico del soggetto umano, ma è in realtà indotta, per lo più inconsciamente, dagli atteggiamenti e dai comportamenti degli adulti significativi presenti nel contesto familiare. L'atteggiamento competitivo di un genitore, con un Sé non pienamente integro e realizzato, spaventato dall'ansia di perdere il proprio potere, tenderà a sollecitare il versante aggressivo del complesso edipico; l'atteggiamento erotico o erotizzato di un padre o di una madre, incapaci di rispettare la differenza generazionale del figlio o della figlia, concentrati sul desiderio di appropriarsi della vitalità del figlio o della figlia attraverso una seduzione più o meno velata, tenderà a stimolare il versante sensuale di quel complesso⁵.

I genitori inevitabilmente "intenzionano" i figli, cioè trasferiscono su di loro le proprie intenzioni, condizionando lo sviluppo psichico e sessuale della generazione emergente. "A partire dal suo concepimento - afferma Napolitani - il figlio viene investito da intenzioni abortive unitamente a intenzioni di festoso accoglimento, sia che queste intenzioni coabitino nello stesso genitore sia che esse si distribuiscano in modo più o meno manifesto tra i due genitori, i fratelli, i nonni, ecc. Lo stesso vale per la definizione sessuale del neonato, lì dove l'evidenza biologica non è molto spesso sufficiente a mettere un punto fermo alle aspettative desideranti di quei genitori e di quelle parti (non nate) di lui che se lo aspettavano di sesso diverso: un persistente intenzionamento di un figlio come femminuccia, o di una figlia come maschietto, se prevalente nella complessa economia intenzionale dell'ambiente familiare, predispone quel figlio o quella figlia ad una profonda problematica di identità sessuale, di cui invano si ricercherà in seguito la causa in personali alchimie perverse tra pulsioni e contro-pulsioni"⁶.

3. La carente sensibilità per la propria infanzia e per quella altrui

Sul piano psicologico i fondamenti teorici di una critica dell'adultocentrismo possono essere trovati in alcune riflessioni di alcuni psicoanalisti, particolarmente attenti alle problematiche del trauma e al ruolo dell'ambiente familiare nella determinazione della patologia. È Sándor Ferenczi il primo ad evidenziare con chiarezza i disastri educativi e relazionali degli adulti nei confronti dei bambini a causa della carente identificazione con l'infanzia: "Nelle sue interessanti lezioni sui compiti educativi - egli afferma già nel 1908 - il

⁵ cfr. D. Ghiano *Il complesso edipico, dal modello pulsionale al modello relazionale*, in *Educare alla sessualità e all'affettività*, Centro studi Hänsel e Gretel, 1996.

⁶ D. Napolitani, *La crisi puberale*, in *Di palo in frasca*, Corpo 10, Milano, pp.61-62.

pediatra breslavese professor Czerny rimprovera ai genitori di non saper educare i loro figli e ne riconosce la causa nel fatto che essi ricordano male o non ricordano affatto la loro infanzia. Noi siamo d'accordo con lui e potremmo addirittura descrivergli, richiamandoci agli insegnamenti di Freud, lo strano meccanismo psichico che provoca questa amnesia infantile. In ogni caso questo fatto basterebbe da solo a spiegare perché la pedagogia da tempo memorabile non abbia compiuto progressi degni di nota. Si tratta appunto di un circolo vizioso: l'inconscio, sottraendo alla coscienza degli adulti i ricordi della propria infanzia, lascia che questi educino in modo sbagliato i bambini; la cattiva pedagogia, a sua volta modo fa stratificare nella psiche infantile una serie di complessi. In un punto o nell'altro di questo circolo vizioso occorre intervenire"⁷.

Proprio l'anno precedente, nel 1907, anche Freud era intervenuto nel merito di una questione pedagogica, nel suo saggio su "L'istruzione sessuale dei bambini"⁸, ma con un taglio diverso: per favorire una riforma educativa, Freud pensa in particolare all'obiettivo di trasmettere ai bambini contenuti informativi riguardanti la sessualità, interpretata alla luce della teoria pulsionale. Ferenczi, con un atteggiamento ben più moderno e sensibile, pensa invece di coinvolgere e di mettere in discussione direttamente gli adulti, le loro difese e le loro resistenze "adulto-centriche", con un progetto da realizzarsi non solo e non tanto, in termini illuministici e razionalistici, attraverso la diffusione di conoscenze concernenti le "pulsioni sessuali", ma anche e soprattutto con un progetto che mira ad una formazione e una trasformazione delle coscienze adulte nel senso di un maggiore avvicinamento affettivo all'infanzia, nel senso - diremmo oggi con Kohut - di una crescita della comprensione empatica dei bisogni dei bambini, nel senso - diremmo oggi con Goleman - di uno sviluppo dell'"intelligenza emotiva"⁹.

Scrivono Ferenczi: "È dunque con una chiarificazione di massa che un'umanità sofferente a causa di rimozioni esagerate potrebbe essere guarita: una specie di rivoluzione interiore che del resto ciascuno di noi, se ha fatto propri gli insegnamenti di Freud, non può non avere compiuto. La liberazione da un'inutile costrizione interiore sarebbe anzi la prima rivoluzione che potrebbe portare un reale sollievo alle sofferenze dell'umanità, mentre la rivoluzione politica si limita ad attuare un passaggio dei poteri, cioè dei mezzi costringenti, dalle mani degli uni a quelle degli altri e a diminuire o aumentare il numero degli oppressi. Solo uomini liberati sarebbero in grado di produrre un radicale e irreversibile rovesciamento nella pedagogia"¹⁰.

Questa idea è stata più recentemente ripresa da Alice Miller. Per questa autrice ciò che può arrestare il riprodursi della violenza di generazione in generazione è la crescita di consapevolezza fra gli adulti della cancellazione della sofferenza soggettiva risalente all'infanzia: non basta dunque una sensibilizzazione di tipo culturale sui temi della violenza, occorre piuttosto diffondere una sensibilità e una disponibilità emotiva per le sofferenze e per le crudeltà potenzialmente inferte dai genitori, attraverso i processi educativi, ai bambini, attraverso la sollecitazione degli adulti al contatto emotivo con la propria infanzia rimossa.

Così Alice Miller riassume una parte importante del proprio pensiero:

"Ogni bambino viene al mondo per crescere, svilupparsi, vivere, amare ed esprimere i propri bisogni e sentimenti, allo scopo di meglio tutelare la propria persona.

Per potersi sviluppare armoniosamente, il bambino ha bisogno di ricevere attenzione e protezione da parte di adulti che lo prendano sul serio, gli vogliano bene e lo aiutino onestamente a orientarsi nella vita.

Nel caso in cui questi bisogni vitali del bambino non vengano riconosciuti, egli viene allora sfruttato per soddisfare i bisogni degli adulti, picchiato, punito, maltrattato, manipolato, trascurato, ingannato, senza che in suo aiuto intervenga alcun testimone di tali violenze. In tal modo l'integrità del bambino viene lesa in maniera irreparabile.

La normale reazione a tali lesioni della propria integrità sarebbe di ira e dolore, ma poiché in un ambiente simile l'ira rimane un sentimento proibito per il bambino e poiché l'esperienza del dolore sarebbe insopportabile nella solitudine, egli deve reprimere tali sentimenti, rimuovere il ricordo del trauma e idealizzare i suoi aggressori. In seguito non sarà più consapevole di ciò che gli è stato fatto.

I sentimenti di ira, impotenza, disperazione, desiderio struggente, paura e dolore - ormai scissi dallo sfondo che li aveva motivati - continuano tuttavia a esprimersi in atti distruttivi rivolti contro gli altri (criminalità e stermini) o contro sé stessi (tossicomane, alcolismo, prostituzione, disturbi psichici, suicidio).

Vittime di tali atti vendicativi sono assai spesso i propri figli, che hanno la funzione di capri espiatori e la

⁷ S. Ferenczi, "Psicoanalisi e pedagogia", in S. Ferenczi, *Opere*, Cortina, v. I, 1908, p.36.

⁸ Cfr. S. Freud, *L'istruzione sessuale dei bambini*, in S. Freud, *Opere*, Boringhieri, Torino, v. V, pp.355 e ss.

⁹ Cfr. D. Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.

¹⁰ S. Ferenczi, *op. cit.*, pp.36-37.

cui persecuzione è ancor sempre pienamente legittimata nella nostra società, anzi gode persino di alta considerazione, non appena si autodefinisca “educazione”. Il tragico è che si picchiano i propri figli per non prendere atto di ciò che ci hanno fatto i nostri genitori.

Perché un bambino maltrattato non divenga un delinquente o un malato mentale, è necessario che egli, perlomeno una volta nella vita, incontri una persona la quale sappia per certo che “deviante” non è il bambino picchiato e smarrito, bensì l’ambiente che lo circonda. La consapevolezza o l’ignoranza della società aiutano, in tal senso, a salvare una vita o contribuiscono a distruggerla. Di qui la grande opportunità che viene offerta a parenti, avvocati, giudici, medici e assistenti sociali di stare, senza mezzi termini, dalla parte del bambino e di dargli la loro fiducia.”¹¹

Gli adulti che risulteranno più sensibili all’impegno di vicinanza nei confronti del bambino maltrattato sono proprio coloro che non hanno congelato le proprie emozioni risalenti all’infanzia. Ciò che è decisivo per far vincere nella società la consapevolezza sull’ignoranza è un percorso di trasformazione nei singoli adulti capace di far prevalere il contatto emotivo e l’identificazione con i propri sentimenti e con i propri bisogni infantili sulla rimozione e sulla negazione. Quando questa prevalenza si verifica si può avviare un processo di avvicinamento all’infanzia reale e nel contempo un processo di ulteriore cambiamento dell’adulto.

“Nel termine “educazione” - afferma Alice Miller - è racchiusa l’idea di determinate mete che l’allievo deve raggiungere... e questo riduce sin dal principio le sue possibilità di sviluppo autonomo. Ma l’onesta rinuncia a ogni manipolazione e a queste mete preconcepite non significa affatto abbandonare il bambino a sé stesso. Egli ha infatti un enorme bisogno di trovare nell’adulto un compagno sia sul piano psichico che su quello fisico. Per consentire al bambino di estrinsecare pienamente tutte le sue potenzialità, tale accompagnamento deve avere le seguenti caratteristiche:

1. attenzione nei confronti del bambino;
2. rispetto per i suoi diritti;
3. tolleranza per i suoi sentimenti;
4. disponibilità a imparare dal suo comportamento alcune cose:
 - 4.1. sulla natura di quel singolo bambino;
 - 4.2. sul proprio “essere bambini”, che rende i genitori da parte loro in grado di compiere il lavoro del lutto¹²;
 - 4.3. sulla natura della vita affettiva che nel bambino si può osservare molto più chiaramente che nell’adulto, in quanto il bambino può vivere i propri sentimenti in modo molto più intenso e, nel caso ottimale, in modo meno contraffatto che non l’adulto.¹³”

4. La funzione dell’empatia

L’atteggiamento emotivo che accompagna necessariamente l’avvicinamento all’infanzia è l’empatia. Quando viene a mancare un tale atteggiamento si produce la violenza psicologica nei confronti del bambino, cioè quella violenza che è sottesa a tutte le forme di abuso e che rappresenta una delle più gravi espressioni dell’adultocentrismo. Alle radici della violenza psicologica c’è sempre un deficit di empatia¹⁴. L’assenza o la carenza di empatia possono produrre nel rapporto con i bambini atteggiamenti che possono variare dal rifiuto e dall’indisponibilità affettiva (che, nelle forme più intense, possono sostanziare veri e propri aborti psicologici) all’offesa, all’umiliazione, alle ferite dell’autostima del bambino, dalla percezione proiettiva e più o meno gravemente distorta dei bisogni, delle capacità, dei compiti evolutivi del minore alla sua strumentalizzazione, spesso inconsapevole, a favore dei bisogni dell’adulto. Per Heinz Kohut l’empatia è l’essenza della funzione genitoriale, capace di garantire, attraverso risposte comprensive ed attente ai bisogni fondamentali della mente del bambino, un ambiente di sostegno e di nutrimento psichico indispensabile all’evoluzione della sua organizzazione del Sé.

Proprio Kohut è stato lo psicoanalista che ha maggiormente approfondito in senso teorico e clinico il con-

¹¹ Miller, *La persecuzione del bambino*, Boringheri, pp.263-264.

¹² Il lavoro del lutto a cui si riferisce Alice Miller è l’elaborazione e il superamento da parte dell’adulto dell’idealizzazione delle proprie figure genitoriali.

¹³ Miller, *op. cit.*, pp.97-98.

¹⁴ cfr. S. Marinucci, *L’abuso psicologico*, in *Gli abusi all’infanzia*, Nuova Italia scientifica, p.153

cetto di empatia. “Il modo migliore - egli afferma - per definire l’empatia consiste nell’identificarla con la capacità di pensare e di sentire sé stessi nella vita interiore di un’altra persona. È la nostra capacità quotidiana di provare ciò che un’altra persona prova, anche se di solito, e giustamente, in misura attenuata.”¹⁵ “Consideriamo un semplice esempio - egli scrive in un altro contesto¹⁶ - vediamo una persona eccezionalmente alta. L’eccezionale statura di questa persona è indiscutibilmente un fatto importante per la nostra valutazione psicologica; senza introspezione ed empatia, tuttavia, la sua statura rimane soltanto un attributo fisico. Soltanto quando ci mettiamo al suo posto, e per introspezione vicariante cominciamo a sentire la sua statura insolita come se fosse la nostra, e riviviamo così esperienze interne nelle quali siamo stati non comuni o ci siamo fatti notare, solo allora cominciamo a riconoscere il significato che la statura insolita può avere per quella persona, e solo allora abbiamo osservato un fatto psicologico.”

L’impegno empatico comporta l’incertezza di uno sforzo di identificazione con l’altro-da-sé, uno sforzo tanto maggiore, quanto più marcata è la diversità dell’altro e nel contempo un lavoro di ricerca interiore di ricordi ed esperienze che consentano l’immedesimazione con l’altro e la sua comprensione. Dunque il soggetto parte mentalmente per un’esplorazione empatica nella mente dell’altro rimanendo tuttavia a contatto con sé stesso, così come un viaggiatore per scoprire una nuova terra o una nuova montagna ha bisogno di un “campo base” sufficientemente funzionale, tanto più difficile è la meta della sua esplorazione.

“La nostra intelligenza psicologica - afferma Kohut - è facilitata se osserviamo persone con cui abbiamo in comune le radici culturali. In loro movimenti, comportamento verbale, desideri e sensibilità sono simili ai nostri e possiamo empatizzare con loro, sulla base di indizi che possono sembrare insignificanti a persone di provenienza diversa. Ma anche quando esaminiamo persone di culture diverse, con esperienze diverse dalle nostre, confidiamo di solito che ci sarà possibile capirle da un punto di vista psicologico, mediante la scoperta di qualche esperienza comune con la quale possiamo empatizzare.”¹⁷

L’atteggiamento empatico nei confronti del bambino è estremamente impegnativa per la diversità profonda che esiste tra la sua mente e quella dell’adulto. È vero che l’adulto un tempo è stato bambino, ma è anche vero che egli tende per varie ragioni a non ricordarsene. L’impegno empatico nei confronti del bambino richiede all’adulto un dialogo fra sé e sé, un’esplorazione interiore, che presuppongono un clima soggettivo sufficientemente sereno, senza il quale è impossibile ricercare “esperienze comuni con le quali empatizzare”. L’esplorazione empatica della mente-altra del bambino presuppone quindi da parte dell’adulto un punto di partenza sufficientemente solido da cui muoversi, ovvero un contatto emotivo, fonte di sufficiente sicurezza e soddisfazione, sia con il proprio Sé adulto che con le proprie radici vitali infantili.

Vale la pena sottolineare che nell’ottica della psicologia del Sé l’atteggiamento empatico consente all’adulto di percepire in modo oscillante, in relazione ai diversi momenti e alle mutevoli situazioni vissute dal bambino, vuoi contenuti di bisogno, di difficoltà e di sofferenza, nei confronti dei quali occorre mostrare vicinanza e comprensione, vuoi contenuti di provocazione, di pretesa e di onnipotenza, nei confronti dei quali è indispensabile mostrare contrapposizione e fermezza¹⁸.

5. L’adulocentrismo come espressione esasperata del controllo linguistico e razionale sull’esperienza

“L’adulocentrismo - abbiamo scritto nel Programma di ROMPERE IL SILENZIO - è il movimento di un occhio che ha perso elasticità, che guarda alla realtà soltanto più dal punto di vista dell’adulto, perché ha dimenticato la capacità - attraverso l’immedesimazione - d’inquadrare il mondo anche dal punto di vista dell’infanzia, perché quest’ultima appare come una dimensione cancellata o mai vissuta. Si tratta dunque di conquistare un punto di vista oscillante tra la percezione della realtà in quanto adulto, consapevole dei valori, delle finalità, delle leggi e delle necessità del mondo adulto e la percezione, attraverso l’identificazione, della

¹⁵ H. Kohut, *La cura psicoanalitica*, Boringhieri, 1986, pp.113-114

¹⁶ H. Kohut, *La ricerca del Sé*, Boringhieri, 1982, p. 27.

¹⁷ H. Kohut, *ivi*, p. 29.

¹⁸ cfr. R. Siani, *La psicologia del Sé*, Boringhieri, 1992, pp.74-75.

realtà in quanto bambino, una percezione non dimentica dei bisogni, delle difficoltà e delle potenzialità dell'infanzia, bisogni spesso frustrati, difficoltà spesso ignorate, potenzialità spesso negate dall'adulto.

Non bisogna dunque contrapporre all'adultocentrismo una sorta di puerocentrismo velleitario, con cui si pretenderebbe di guardare il mondo esclusivamente dal punto di vista del bambino, abbandonando il proprio consolidato patrimonio mentale di adulto. Questo patrimonio contiene in un soggetto adulto compiuto esperienze, acquisizioni, modelli di funzionamento, molto importanti e significativi: pertanto non può e non deve essere liquidato. Tuttavia le conquiste mentali dell'adulto devono essere vivificate da una capacità d'immedesimazione con l'infanzia intesa come dimensione interna ed esterna al soggetto: altrimenti tali conquiste tendono ad irrigidirsi attorno ad un illusorio senso di padroneggiamento della realtà che tuttavia non è più in grado di percepire la vita emotiva, attorno ad un'esaltazione del linguaggio, delle espressioni simboliche e culturali, della logica di controllo razionale, insensibili alla dimensione affettiva dell'esistenza¹⁹.

Attraverso un diario immaginario attribuito al piccolo Joey, Daniel Stern tenta di ricostruire le conquiste mentali, lo sguardo emergente sul mondo, le esperienze, le sensazioni e le emozioni che animano la vita soggettiva di un bambino in continua evoluzione dall'età di sei settimane ai 4 anni. In questa descrizione narrativa-scientifica Stern cerca di utilizzare i contributi della ricerca e dell'osservazione sul bambino, liberati, per quanto possibile, dai pregiudizi dell'adultocentrismo. La crescita del bambino porta alla scoperta straordinariamente eccitante del linguaggio, scoperta che lo indirizza tendenzialmente verso la logica e la competenza mentale adulta.

“Il linguaggio - scrive Stern - spalanca a Joey nuovi orizzonti. La coscienza di poter scoprire e utilizzare le parole deve assomigliare al senso di trionfo che si prova nell'istante in cui si riesce ad andare in bicicletta da soli per la prima volta, o si impara a camminare o a guidare la macchina o a nuotare (più probabilmente si tratta della somma di tutte queste emozioni). (...) Il linguaggio non costituisce per Joey solo una conquista di indipendenza, ma gli offre anche lo strumento più potente che esista per unirsi agli altri esseri umani e alla cultura comune. Ed è sempre il linguaggio che, permettendogli di catalogare le esperienze non verbali in categorie più numerose e distinte, cambia il suo mondo e lo ristruttura: determina chiaramente la sequenza degli avvenimenti nel passato, nel presente o nel futuro, consente una più ampia concatenazione di associazioni e gli permette di trascendere più facilmente la realtà”²⁰.

Stern d'altra parte si sofferma sui limiti oltre sui vantaggi dell'acquisizione evolutiva del linguaggio: “Esiste però anche un lato negativo di questo nuovo strumento verbale che presenta in fondo enormi svantaggi, se paragonato ai sistemi non verbali che reggevano armoniosamente il mondo di Joey. Le parole infatti non riescono ad esprimere perfettamente le esperienze nella loro globalità e il linguaggio, pur essendo il mezzo ideale per stabilire delle distinzioni precise tra le cose e dividerle in categorie (per esempio: grande, piccolo), si dimostra estremamente impacciato nel definire le gradazioni che distinguono queste categorie.(...) Il linguaggio rischia inoltre di scindere il pensiero dall'emozione e frantumare delle complesse esperienze globali nelle loro varie componenti, impoverendole. In particolare alcune delle esperienze non verbali (come ricambiare lo sguardo di chi ti fissa negli occhi) non sono esprimibili a parole: al massimo possono venire evocate per mezzo di esse. Ecco perché quando il linguaggio entra a far parte della vita di Joey, crea una netta separazione tra il familiare mondo non verbale dell'esperienza e il nuovo mondo delle parole. Questa separazione è origine di confusione e può rivelarsi persino dolorosa: per la prima volta nella sua breve esistenza, Joey è costretto a contemplare due diverse versioni di uno stesso avvenimento. D'ora in avanti la sua vita sarà vissuta in parallelo e l'integrità lineare dell'esperienza è andata persa per sempre. Da questo momento in poi per lui le interpretazioni verbali e non verbali dell'esperienza convivranno fianco a fianco”²¹.

L'adultocentrismo porta all'estremo i limiti di cui parla Stern, legati all'acquisizione del linguaggio, ampliando in modo dirompente fino alla scissione il conflitto tra il mondo dei simboli e il mondo vivo e pulsante dell'esperienza, tra il pensiero e la vita emotiva. Gli atteggiamenti adultocentrici si accompagnano spesso ad un'esaltazione della dimensione della logica razionale astratta dai sentimenti. La violenza all'infanzia è spesso accompagnata ad un forte ricorso alla razionalizzazione che la giustificano o la negano e ad una debo-

¹⁹ “Rompere il silenzio... Programma”, *Rompere il silenzio*, n. 2, 1997, pp. 68-72.

²⁰ D. Stern, *Diario di un bambino*, Mondadori, 1991, pp.125-126.

²¹ D. Stern, *ivi*, pp. 126-127.

le attivazione della sensibilità.

Esiste un rapporto molto profondo fra il dominio dell'adulto sul bambino e le altre forme di dominio politico e sociale. La violenza vuoi sulla natura "interna" (cioè sulla corporeità e sull'emotività del soggetto umano), vuoi sulla natura "esterna" all'individuo (sull'ambiente, sull'altro uomo, etc...) presuppone sempre una razionalità scissa dall'emotività e dalla capacità di provare empatia e rispetto nei confronti dell'altro essere. Secondo Eagle "il massacro su larga scala, reso possibile dalla tecnologia moderna, richiede e comporta caratteristiche come l'anaffettività, l'indifferenza e un certo tipo e grado di razionalità talmente scisso e avulso da considerazioni rispetto all'altro che finisce per girare in tondo e diventare una forma di pazzia"²².

La "banalità del male", di cui parla Hanna Arendt, che può anche portare allo sterminio di altri esseri umani, non è compiuta da soggetti impulsivi o sadici, ma da soggetti normali che fanno cose normali, che seguono il proprio dovere in armonia con le regole sociali, nell'indifferenza nei confronti della propria vita emotiva e nell'insensibilità nei confronti dell'esistenza altrui.

L'adultocentrismo approfondisce dunque irrimediabilmente la spaccatura tra linguaggio adulto ed esperienza sensoriale, tra razionalità ed emotività, privilegiando la prima a scapito della seconda, sulla spinta di un bisogno difensivo di controllare e rimuovere la dimensione affettiva, nella quale si sono accumulati a partire dall'infanzia vissuti di sofferenza, di impotenza, di frustrazione.

Ne consegue che un impegno contro l'adultocentrismo sul piano della prevenzione, della formazione e della sensibilizzazione culturale non può che comportare la realizzazione di modalità d'intervento capaci di rivalutare il mondo degli affetti e delle emozioni, a fronte del disprezzo e della rimozione di matrice adultocentrica che colpiscono tale mondo. Se si intende, in qualsiasi ambito, contrastare l'adultocentrismo, ovvero favorire un cambiamento nella direzione di un maggiore equilibrio tra le esigenze e le competenze adulte da un lato e quelle infantili dall'altro, occorre attivare metodologie e tecniche capaci di coinvolgere la dimensione sia razionale che emotiva dell'interlocutore²³.

6. L'adultocentrismo e il caso di Luca

La vicenda si svolge in un piccolo paese dell'Italia centrale. Luca inizia ad evidenziare il proprio disagio ai 4 anni nella scuola materna. È un bambino ipercinetico, che picchia i compagni e tenta di sabotare qualsiasi tipo di attività, nonostante l'atteggiamento complessivamente positivo ed attento delle sue insegnanti, le quali, pur vivendo sentimenti di difficoltà, ansia ed impotenza, tentano, pur con delle oscillazioni, di sintetizzare nel proprio atteggiamento benevolenza e contenimento. Le maestre fanno il loro meglio per coinvolgere in ogni modo il bambino con varie proposte di giochi e di lavori individualizzati e di gruppo, ma non riescono ad incidere sul comportamento di Luca, che rimane molto teso e distruttivo verso il lavoro della classe, verso i compagni e verso loro stesse.

I genitori nel corso dei diversi contatti con la scuola da un lato rifiutano in modo sdegnato di riconoscere il disagio del figlio, dall'altro reagiscono alle informazioni preoccupate trasmesse dalle maestre, rafforzando i propositi punitivi e, con ogni probabilità, i conseguenti passaggi all'atto. La madre, quando va a portare o prendere il bambino, viene vista ripetutamente prendere a schiaffi il figlio, assumendo nei suoi confronti atteggiamenti molto duri e colpevolizzanti.

Le insegnanti espongono ripetutamente il caso alla direttrice didattica, che tende tuttavia a minimizzare fortemente il problema, essendo una persona abitualmente poco sensibile alle difficoltà del corpo docente e degli allievi, esclusivamente preoccupata di assolvere al proprio ruolo in modo formalmente ineccepibile, evitando i conflitti e risparmiando energie psichiche. Nel caso di Luca c'è un'altra ragione che spiega la linea di negazione del problema che la direttrice didattica tende ad assumere: il bambino è figlio di un militare e di un vigile urbano e la direttrice non vuole assolutamente entrare in conflitto con i genitori di Luca per la posizione sociale che rivestono. La direttrice didattica cerca in una prima fase di convincere le insegnanti che si tratta di un problema passeggero, poi, non potendo più insistere su questo argomento, perché smentita dai

²² M. Eagle, *La psicoanalisi contemporanea*, Sagittari Laterza, 1988, p.230.

²³ Cfr. AA.VV, *Giocare per mettersi in gioco*, Centro Studi Hänsel e Gretel, '95.

fatti, afferma che il problema richiede “nuove soluzioni pedagogiche” e impone loro di procedere per un periodo a osservazioni scritte del comportamento dell’allievo, osservazioni che vengono scrupolosamente eseguite dalle insegnanti, ma che non vengono poi utilizzate in alcun modo.

Con il passaggio al quinto anno l’espressione del disagio e dell’insofferenza del bambino in classe diventa sempre più incontenibile: Luca per es. arriva a bere l’acqua dei pennarelli, a tentare sistematicamente di toccare il seno delle maestre al momento del saluto, a sputare ai compagni e alle insegnanti; è talmente agitato ed aggressivo, che esce ripetutamente dalla sua classe, creando non pochi problemi alle bidelle e alle insegnanti delle altre classi e sezioni. I tentativi delle maestre di Luca di responsabilizzare i genitori, benché portati avanti con la massima cautela, non producono nient’altro se non risposte di diniego e di ostilità. La proposta di far seguire Luca da un insegnante d’appoggio va ad urtare frontalmente la suscettibilità dei genitori, che accusano le insegnanti di voler ghezzare il bambino e minacciano di denunciare la scuola. L’atteggiamento minaccioso ed aggressivo dei genitori spaventa ulteriormente la direttrice didattica che finisce per negare l’utilità della figura dell’insegnante di sostegno, invisibile alla famiglia. Quando poi le insegnanti decidono finalmente, dopo lunghissime esitazioni, d’inviare una relazione al Servizio Sociale, la direttrice le rimprovera aspramente, accusandole peraltro di volersi prendere eccessivamente a cuore il problema del bambino: “In fondo - le ammonisce - non è vostro figlio”.

Su indicazione del pediatra i genitori di Luca si rivolgono al servizio di Neuropsichiatria infantile, ma dopo alcuni colloqui interrompono gli appuntamenti affermando che il problema è stato ormai risolto e che “quei colloqui non servono più”. La situazione è sbloccata da una segnalazione anonima di un genitore: viene affermato che Luca in famiglia è picchiato, che la situazione a scuola è insostenibile e che le insegnanti e soprattutto la direttrice didattica non si assumono le loro responsabilità. Il Tribunale per i minorenni a questo punto interviene prescrivendo ai genitori di Luca di riprendere i colloqui con il servizio di N.P.I. Padre e madre reagiscono molto male all’attivazione del Tribunale, vissuta, sul piano conscio, come ingiustificata e disonorevole, sul piano inconscio, come minacciosa per l’equilibrio familiare, al cui interno le forti tensioni conflittuali della coppia riescono a non diventare disgreganti grazie al fatto che si scaricano su Luca, nel ruolo che di “capro espiatorio”.

Il servizio di N.P.I. cerca di coinvolgere la famiglia scavalcando due fasi indispensabili del processo d’intervento nei casi di sospetto maltrattamento: la fase dell’indagine rigorosa sul danno inferto al bambino e la fase immediatamente successiva della approfondita valutazione della recuperabilità dei genitori.

Il neuropsichiatra e soprattutto la psicologa che seguono il caso avvertono i gravi problemi relazionali della famiglia di Luca, ma assumono che la violenza al bambino sia solo il contenuto di voci malevole e che la segnalazione al Servizio sociale delle insegnanti della scuola materna - che peraltro non vengono neppure interpellate - sia il risultato di un’amplificazione esagerata dei segnali del disagio del bambino. Invece di puntare ad un’alleanza terapeutica, fondata su una diagnosi chiara delle cause della sofferenza del bambino e finalizzata ad un reale processo di cambiamento del nucleo, il servizio di NPI finisce per strutturare con la famiglia di Luca un’alleanza collusiva, accontentandosi dell’obiettivo minimale di convincere i genitori ad accettare la certificazione di handicap del bambino, necessaria per farlo seguire da un insegnante d’appoggio.

Nel frattempo Luca è passato nella prima classe della scuola elementare. La direttrice didattica cerca di condizionare in ogni modo le insegnanti: impedisce i contatti tra loro e le colleghe della scuola materna e controlla gli incontri tra la scuola e il servizio sociale per garantire una linea “costruttiva” nei confronti della famiglia. In più riunioni la direttrice presenta il caso come risolto, esaltando ora il ruolo dell’insegnante di sostegno e assumendo nei confronti delle insegnanti una linea oscillante tra la seduzione (“con la vostra professionalità siete riuscite a garantire l’inserimento del bambino”) e la minaccia (“se avete dei problemi da dichiarare dovete metterli per scritto”). Ma in realtà la figura dell’insegnante d’appoggio non può risultare risolutiva: non elimina la sorgente del disagio comportamentale di Luca, perché le falde di questa sorgente non stanno a scuola, ma in famiglia.

Luca in classe continua a graffiare, aggredire, sputare, buttare all’aria gli oggetti, in altri termini a passare all’atto il clima di tensione, violenza e maltrattamento che respira in famiglia: in un’occasione arriva a scuola con i segni delle cinghiate in faccia. Ai compagni di scuola il bambino è stato presentato come malato, ma questa spiegazione non serve certo ad eliminare il loro turbamento di fronte all’aggressività confusiva di Luca.

Le insegnanti sono del tutto subalterne al clima, imposto dalla direttrice didattica, di occultamento della

sofferenza del bambino e di doppiezza: nelle riunioni scolastiche nessuno osa affrontare i problemi di Luca, ma tra i colleghi le \insofferenze aumentano e con gli stessi bambini in privato le insegnanti dicono: “Luca è malato, è pazzo, dite ai vostri genitori di fare qualcosa”. Si viene peraltro a sapere che i genitori hanno portato il figlio dall’esorcista. La madre sostiene con convinzione: “Mio figlio è indemoniato”.

Il caso, se non è già stato archiviato dal Tribunale per i minorenni, rischierà ben presto di esserlo e la sofferenza di Luca tenderà sempre più di esprimersi in sintomi sempre più muti ed indecifrabili. Non sappiamo quale sarà il destino di questo bambino, ma è molto probabile che la sua carriera di soggetto patologico e deviante, già avanzata, rischi di procedere ulteriormente nei prossimi anni, a meno che non si verifichi una delle seguenti due condizioni:

1. compaia qualcuno che abbia capacità e disponibilità a porsi come “testimone soccorrevole” della sofferenza del bambino, denunciando in modo adeguato la violenza di cui quest’ultimo è vittima e affrontando il peso della reazione ostile che gli verrà scaricata contro dall’alleanza adultocentrica delle istituzioni;

2. il bambino abbia paradossalmente la “fortuna” di subire una violenza talmente eclatante (per es. sia mandato in ospedale a seguito di percosse), da costringere il Tribunale per i minorenni ad un intervento di allontanamento del bambino dalla famiglia.

7. La collusione adultocentrica e la dimenticanza del bambino

Genitori di Luca, direttrice didattica, insegnanti, operatori sociali e della N.P.I., genitori dei compagni di scuola di Luca, giudici minorili hanno evidentemente responsabilità molto differenziate nel mancato ascolto della sofferenza del bambino, che consente la perpetuazione della violenza su di lui e l’amplificazione dei suoi sintomi. Alcuni di loro hanno fatto qualcosa per rompere il silenzio. Ma tutti questi adulti sono comunque accomunati dal fatto che, pur disponendo di informazioni preoccupanti sul malessere del bambino, non fanno nulla o non fanno abbastanza per porvi rimedio adeguatamente. Tutti sono impediti da qualche ragione che risulta più forte della capacità di identificarsi fino in fondo con la sofferenza del bambino e, conseguentemente, della capacità di tutelarla.

I genitori di Luca sono ovviamente bloccati dalla loro patologia, dalla loro concezione della famiglia come ambito privato in cui sarebbe lecito spadroneggiare, dai loro meccanismi difensivi basati sulla negazione della sofferenza e sulla pretesa di controllo onnipotente sulla realtà esterna e sulla realtà interna. La scelta di portare il bambino dall’esorcista ben dimostra il ricorso da parte dei genitori ai meccanismi della negazione, della scissione e della proiezione: negazione della sofferenza di Luca e della propria responsabilità; scissione fra la polarità del bene, con la quale si identificano e la polarità del male, che viene attribuita al bambino e al mondo esterno alla famiglia con relativa proiezione della colpa.

La direttrice didattica è ostacolata dalla propria insensibilità nei confronti della propria e dell’altrui vita emotiva, della propria e dell’altrui dimensione infantile ed è rigidamente arroccata nella difesa dei valori della forma, dell’autorità familiare, della solidarietà tra adulti.

Alcuni insegnanti, assistenti sociali, psicologi hanno percepito in qualche misura il gravissimo disagio del mondo interiore di Luca, ma sono condizionati dall’ansia: la loro identificazione con il bambino, pur significativa, è intermittente e non sufficiente a motivarli ad affrontare i conflitti con l’autorità (nel caso degli insegnanti con la direttrice e forse, nel caso della psicologa, con il primario del Servizio di N.P.I.) o i conflitti potenziali con altri adulti, indispensabili per assumere adeguatamente la difesa del bambino.

I giudici minorili sono certamente bloccati vuoi dal fatto che scuole, servizi sociali e sanitari non forniscono informazioni sufficienti, vuoi dal fatto che la mole di lavoro, che incombe su di loro, impedisce di approfondire le indagini, sottoponendo a verifica le relazioni sommarie e consolatorie degli operatori: tuttavia accanto ad ostacoli oggettivi si può ipotizzare anche per loro la presenza di ostacoli soggettivi (per es. di carente sensibilità emotiva e di carente formazione) all’assunzione di interventi efficaci di protezione.

I genitori dei compagni di scuola di Luca sono informati dei comportamenti inquieti e distruttivi del bambino, possono sapere che egli sta male (uno di loro ha informato l’autorità giudiziaria con una segnalazione anonima). Ma sono impediti dalla mancanza di disponibilità e di tempo che non consente loro di ascoltare adeguatamente il turbamento dei loro figli; sono influenzati dai pregiudizi culturali in base ai quali non biso-

gna impicciarsi nell'educazione degli altri e che i panni sporchi si lavano in famiglia, anche se in questo caso i panni sporchi della famiglia... finiscono per contaminare la vita di un'intera classe, sono paralizzati dall'atteggiamento di delega, che impedisce loro di sentirsi responsabili della vita della scuola frequentata dai loro bambini.

Tutti gli adulti coinvolti in questa vicenda perseguono in qualche modo l'obiettivo di risparmiare energie psichiche, di conservare gli equilibri esistenti, anche se fortemente insoddisfacenti, di evitare un dispendioso percorso di cambiamento e di elaborazione delle ansie e dei conflitti. Il prezzo del mantenimento dello status quo è pagato ovviamente dai bambini e da Luca in particolare.

Tutti gli adulti continuano ad evitare il confronto esplicito e diretto con la realtà del maltrattamento di Luca, continuano a scotomizzare le componenti di violenza e di follia (e la sottostante sofferenza negata) dei genitori di Luca: grazie ad un'oggettiva convergenza di atteggiamenti e di interessi adulti va avanti il processo di patologizzazione del bambino, vuoi perché non viene intaccata la causa familiare del suo disagio, vuoi perché la spiegazione principale del suo problema, individuata in un presunto disturbo mentale e caratteriale, sganciato da precise cause ambientali, ha evidentemente effetti disgreganti e confusivi sull'immagine di sé dello stesso Luca.

Più le cause familiari del comportamento del bambino vengono ignorate e fraintese, più di conseguenza le ragioni e le istanze profonde del suo Sé diventano clandestine e più la sua soggettività diventa sofferente e bisognosa di protesta e trasgressione. Più il suo "vero Sé" diventa invisibile e incompreso anche nelle istituzioni che dovrebbero educarlo e curarlo, più Luca è costretto ad affidarsi ad espressioni subalterne di malessere e di rabbia contro l'ambiente e contro le persone dell'ambiente, contro il Sé corporeo e contro il Sé mentale, contro le stesse funzioni di apprendimento e di socializzazione della scuola.

All'interno di un ambiente scolastico, incapace di comprensione e di tutela, all'interno di un'istituzione con caratteristiche per alcuni aspetti analoghe a quelle del proprio ambiente familiare, non c'è alcuna probabilità che il bambino maltrattato in famiglia abbandoni il ruolo del cattivo o - a seconda dei casi - del "provocatore", dell' "irrequieto", del "confuso", dello "strano", del "solitario" etc. In una scuola dove il concetto di empatia non è di casa né sul piano concettuale, né sul piano esperienziale (in quanto non è mai stato al centro di uno specifico lavoro di formazione), il bambino maltrattato tenderà a declinarsi con più intensità nei ruoli "negativi", sviluppando varianti sul tema. Nel caso di Luca le insegnanti che il bambino ha incontrato sono state in qualche momento capaci di empatia, ma di fronte alla direttrice didattica hanno finito per porsi come figlie spaventate di fronte ad una madre autoritaria e manipolatrice e non hanno pertanto saputo assumere quel ruolo di adulto indispensabile per aiutare un bambino.

Il bambino maltrattato non ha chiarezza circa la verità della propria vita emotiva che sente non integrata, e quindi confusa, non legittimata e quindi colpevole, non ha consapevolezza della verità, rappresentata dall'oggettiva ingiustizia di cui è vittima. Se diventa ostinato o arrabbiato non collega la propria ostinazione e la propria rabbia all'abuso, pensa piuttosto di essere "cattivo" o "negativo". In questo, come in molti altri casi, la risposta degli insegnanti e degli operatori contribuisce a spezzare definitivamente nella mente del bambino il filo di collegamento, il nesso causale tra il maltrattamento in famiglia e i suoi sintomi, tra la frustrazione traumatica dei suoi bisogni e il suo comportamento di reazione e di protesta. In questo caso l'atteggiamento della scuola e dei servizi finisce per inchiodare il bambino alla propria immagine di "disturbato", di "cattivo", di "violento", di "matto", di "inadeguato", di "anormale".

È anche importante evidenziare sottolineare il clima di inautenticità, di doppiezza e di ipocrisia esistente nella scuola che, a ben vedere, è il prolungamento a livello istituzionale dell'ideologia adultocentrica che sostiene e copre l'abuso all'interno della famiglia maltrattante.

Per contrapporsi alla violenza nei confronti dell'infanzia è indispensabile un'etica dell'autenticità, tendente all'accettazione dei limiti, degli errori, dei problemi e delle difficoltà reali degli adulti, capace di prendere le distanze dall'edificazione di immagini false e grandiose. È invece il genitore che maltratta anche fisicamente i figli che tende a dare un'immagine perfetta ed inattaccabile di sé in quanto educatore, che tende a teatralizzare sulla scena sociale il proprio amore e la propria cura dei figli, a maggior ragione se ci tiene a difendere, come nel caso dei genitori di Luca, un proprio "status sociale".

Anche la scuola, per responsabilità primaria del suo dirigente, tende a teatralizzare la propria capacità educativa. Ma dietro l'idealizzazione operata dall'autorità scolastica della "creatività pedagogica", delle tecni-

che di osservazione scrupolosa del comportamento del bambino, del lavoro di équipe con l'integrazione della figura dell'insegnante di sostegno emerge la miseria quotidiana "indicibile" di un bambino condannato ad un'irrequietezza esplosiva e di insegnanti condannati alla frustrazione e all'impotenza.

Ciò che accomuna famiglia maltrattante, scuola e servizi è l'occultamento della sofferenza di Luca, il ricorso al meccanismo difensivo della negazione. E sappiamo, a partire dalla riflessione di Sándor Ferenczi, ripresa da Alice Miller, che il maltrattamento all'infanzia si svolge in due tempi: il tempo della violenza e il tempo del diniego da parte dei genitori e degli adulti circostanti nei confronti della violenza che è stata compiuta. Ed è più distruttivo e destrutturante il secondo momento del trauma: quello del silenzio e della menzogna degli adulti, quello della solitudine del bambino lasciato da solo con i suoi sentimenti di rabbia, dolore, impotenza, agitazione, colpa etc.

Scrive Borgogno: "Ciò che rende, secondo Ferenczi, il trauma traumatico e patogeno non è l'evento in se stesso o la sua persistenza, ma soprattutto il diniego - che è successivo - da parte dell'adulto che lo compie e lo mette in atto. (...) Nel diniego non è unicamente negata e disconosciuta la percezione della realtà che ha il bambino, ma vengono disconosciuti la realtà e lo sviamento che il genitore impone, sì che il bambino viene trasportato in un luogo mentale non suo, privato di sue peculiarità. (...) Il trauma appartiene così per Ferenczi al campo del non nominato, non detto, non affrontato, non capito e simbolizzato, ma certamente - a suo avviso - vissuto e sperimentato più di quanto non si creda."²⁴. L'analisi della vicenda di Luca non può che risultare sconvolgente ed inquietante perché mette in evidenza come la violenza di un bambino può risultare via via sempre più "indicibile", "impensabile", "incredibile" e quindi "inesistente"

Tutti noi possiamo assumere posizioni adultocentriche, in qualche momento e in qualche misura e nessuno può dirsi portatore in assoluto della causa del bambino. Nessuno di noi può dirsi completamente superiore o estraneo nei confronti degli atteggiamenti noncuranti, difensivi, superficiali ed inibiti, assunti dagli operatori nella vicenda di Luca. (personalmente credo di essermi comportato in maniera analoga ad alcuni di loro, per lo meno in qualche caso che ho seguito).

Ciò nondimeno non possiamo smarrire, in una notte in cui tutti ci confessiamo adultocentrici, l'impegno doveroso nei confronti di una cultura che rimuovendo il contatto con l'infanzia difende gli interessi e i valori degli adulti, irrigidendoli e impoverendoli nella contrapposizione a quelli dei bambini. Non possiamo sottrarci ad una riflessione critica ed autocritica sulla tendenza che caratterizza le istituzioni della nostra comunità e ci caratterizza in qualità di genitori, educatori, operatori, professionisti dell'infanzia, a costruire alleanze e solidarietà tra interessi adulti, identificandoci, soltanto in maniera intermittente e inadeguata con il bambino maltrattato, finendo per rimuovere la percezione della sua sofferenza e per rendere la sua posizione disperatamente isolata, debole e perdente.

²⁴ F. Borgogno "Ferenczi: strumenti per pensare il trauma" in Atti del convegno "Le vittime e gli attori della violenza" - Torino 7 - 8 novembre 1997, Centro Congressi Internazionale, pag 92

L'adulocentrismo è l'atteggiamento ideologico ed emotivo che garantisce e perpetua il mondo come dominato dagli adulti e da una rigida logica adulta. Tentiamo in questo volume di sintetizzare una riflessione teorica sul concetto di adulocentrismo con un'analisi empirica articolata della sua fenomenologia nella famiglia, nella scuola, nei servizi sociali e psicologici, nelle comunità, nell'applicazione del diritto, nell'attività degli insegnanti, dei giudici, dei professionisti dell'infanzia e dell'adolescenza a fronte del disagio e del maltrattamento dei soggetti in età evolutiva.

Tentiamo di far emergere vari significati e valenze, anche originali e sfaccettate, del concetto di adulocentrismo sul piano psicologico, sociale e politico. Associata all'adulocentrismo è anche l'intrusione di contenuti mentali estranei e disturbanti nella mente del bambino a seguito di esperienze traumatiche interiorizzate.

L'adulocentrismo si manifesta come resistenza, come difesa attiva degli equilibri di potere generazionale e sociale fondati sul primato dell'interesse dell'adulto, come mantenimento degli equilibri psichici basati sull'esaltazione delle componenti mentali adulte del controllo razionale e sul rifiuto delle componenti mentali "infantili", costituite da ricordi rimossi, sentimenti negati, competenze affettive e relazionali non sviluppate.

Lo stesso concetto di "adulocentrismo" è al centro di una fortissima rimozione scientifica e di una marcata resistenza culturale, che è necessario contrastare.

L'adulocentrismo si struttura come alleanza di varie componenti adulte, fondata sulla negazione della vita emotiva dell'adulto e sulla rimozione della soggettività e della sofferenza del bambino. L'adulocentrismo si esprime come collusione di interessi conservativi genitoriali, professionali, istituzionali di fronte all'emergenza di strumenti e di tecniche che possono dare attenzione ai bisogni non raccolti dei bambini maltrattati o che possono dare rilievo allo sguardo emergente dell'infanzia sul mondo adulto.

L'adulocentrismo è una sintesi fallita tra il punto di vista adulto e il punto di vista infantile, è un mancato incontro tra intelligenza ed emotività, tra esperienza e creatività, tra il mantenimento del vecchio e l'accoglimento del nuovo, tra linguaggi logici e linguaggi emotivi.

L'impegno contro l'adulocentrismo sul piano della prevenzione, della formazione e della sensibilizzazione culturale deve portare all'attivazione (per es. attraverso il gioco) di metodologie e tecniche capaci di coinvolgere la globalità del soggetto a cui ci rivolge, con una specifica attenzione alla dimensione sia razionale che emotiva dell'interlocutore, bambino od adulto che sia.

Interventi di:

Claudio Foti, psicoterapeuta,
direttore scientifico
Centro Studi Hansel e Gretel

Andrea Bollini, insegnante,
consulente in politiche sociali,
Fondazione Maria Regina, Teramo

Claudio Bosetto, insegnante, presidente
Centro Studi Hansel e Gretel

Gabriella Cappellaro, psicoterapeuta

Melita Cavallo, Magistrato, Presidente
della Commissione per le adozioni
internazionali, Roma

Paola Di Blasio, professore ordinario
di Psicologia dello sviluppo presso
l'Università Cattolica
del Sacro Cuore di Milano

Giobatta Guasto, psichiatra

Anna Iachi, insegnante

Anna Maltese, insegnante

Laura Novellini, insegnante

Mirella Turello, psicoterapeuta