

Introduzione

di *Claudio Foti, Claudio Bosetto, Anna Maltese*

1. Senso di colpa, responsabilizzazione e cambiamento

«L'esperienza del senso di colpa prepara la perdita dell'onnipotenza, sia persecutoria che depressiva. Essa lavora a favore dell'accesso al reale...»¹

Ogni insegnante, dopo qualche anno di esperienza, ha avuto modo di entrare in rapporto con tantissime situazioni di allievi, che hanno mostrato malessere. Inevitabilmente gli insegnanti sensibili portano con sé, assieme agli anni di carriera che hanno sulle spalle, un fardello di insuccessi e di sensi di colpa. Questi vissuti spiacevoli sono associati al ricordo di alunni sofferenti, alla sensazione o alla consapevolezza di avere incontrato alunni *mal trattati*, nel senso di bambini, preadolescenti e adolescenti mal seguiti o anche, in qualche misura, *maltrattati in senso stretto*, trattati male sul piano emotivo e sul piano relazionale. Partiamo da una testimonianza di uno di noi curatori (Anna Maltese): “Di tanto in tanto, camminando per le strade del paesino dove insegno, incontro Michela, una ragazza che parecchi anni fa è stata mia allieva: lei mi saluta sempre affettuosamente e scambiamo due chiacchiere, ma per me questi brevi dialoghi sono sempre momenti di malessere. Ciò che mi torna tutte le volte alla memoria è la sua storia di bambina sola e maltrattata da una madre alcolizzata. Ciò che mi tormenta è il ricordo della mia incapacità a schierarmi fino in fondo dalla sua parte, a sostenerla nel denunciare la sua situazione ai servizi sociali e ad allontanarsi dalla famiglia.

Certo, di giustificazioni al mio operato posso trovarne a iosa, e alcune non prive di fondamento. Ma non serve, non basta: Michela resta una spina nel mio cuore, una spina che non voglio estrarre perché resti vivo in me il ricordo di tutta la fatica per avvicinarmi alla sua sofferenza, per comprendere i miei meccanismi difensivi, per orientarmi nelle complesse dinamiche istituzionali. e perché possa, questo ricordo, aiutarmi ad affrontare in modo più efficace la sofferenza di altri bambini.”

Nessun adulto impegnato in una relazione educativa può evitare di confrontarsi con dei sensi di colpa, più o meno realistici, legati ai propri atteggiamenti e ai propri comportamenti con i bambini e gli adolescenti a lui vicini. E' importante ovviamente che tali sensi di colpa non scaturiscano dal confronto con standard idealistici di perfezione morale, culturale, psicologica e non abbiano di conseguenza un contenuto persecutorio ed un effetto controproducente.

Nell'elaborazione teorica e nell'intervento operativo che il Centro Studi Hänsel e Gretel, sin dalla sua costituzione², ha condotto nella scuola e nelle altre istituzioni minorili abbiamo insistito spesso sul concetto di *responsabilizzazione*. Abbiamo evitato di assumere nei confronti degli insegnanti, degli educatori, più in generale nei confronti dei professionisti dell'infanzia, sia un atteggiamento di superiorità culturale e morale in quanto esperti (con conseguente svalutazione e colpevolizzazione controproducente dell'attività degli operatori), sia una posizione di minimizzazione delle responsabilità dei soggetti impegnati nelle varie istituzioni (con conseguente tendenza a privilegiare la solidarietà fra operatori adulti e l'assoluzione reciproca delle rispettive colpe, a scapito dell'attenzione ai bisogni dell'infanzia).

Occorre precisare che ci può essere un senso di colpa dell'adulto nei confronti del bambino che può essere maturativo: un senso di colpa costruttivo che ci fornisce indicazioni sulla realtà, che ci consente di crescere, di assumerci le responsabilità delle nostre azioni. Quando riconosciamo di aver sbagliato, la sofferenza che ci deriva è l'espressione di una colpa depressiva. Questa sofferenza presenta qualcosa di

¹ F. Fornari, *Genitalità e cultura*, Feltrinelli, Milano, 1975, p. 208.

² C. Foti (a cura di), *Dov'è andata la strega che mangia i bambini?*, Centro Studi Hänsel e Gretel, Moncalieri, 1989.

positivo: ci è utile per comprendere meglio i nostri limiti, le caratteristiche della realtà, per *apprendere dall'esperienza* ad evitare quello stesso errore in futuro.

Il maltrattamento nei confronti dei bambini, sia che venga agito fuori che dentro la scuola, deve continuare a restare *invisibile ed impensabile* anche per proteggerci dal senso di colpa e dal lavoro di elaborazione che inevitabilmente richiede la trasformazione del senso di colpa in atteggiamento di riparazione.

In un intervento contenuto in questo libro (*"Tanto per cominciare: riconosciamo il nostro maltrattamento"*) uno di noi curatori (Claudio Bosetto) tenta di riflettere sul proprio sofferto insuccesso come insegnante e come educatore a riguardo della vicenda di un alunno, Antonio, di cui viene delineato il percorso di vita dalla turbolenza scolastica all'esito adolescenziale ed autodistruttivo della tossicodipendenza.

Appare chiaro il fallimento di una pedagogia e di una psicologia, funzionali all'autoconservazione dell'istituzione e al rinforzo dei meccanismi difensivi nei confronti della sofferenza dei soggetti più deboli e più destrutturati. Emerge inoltre il senso di colpa dell'insegnante: un senso di colpa costruttivo e maturativo, da cui può scaturire un nuovo fermento di impegno, una speranza di cambiamento.

Moltissimi insegnanti e dirigenti scolastici, posti di fronte a casi di maltrattamento palese arretrano sgomenti: troppo pesante è la prospettiva di dover mentalizzare il dolore di un bambino sottoposto ad un qualunque tipo di abuso, troppo impegnativa è la prospettiva di tollerare i sentimenti di inadeguatezza e di colpa con cui si deve convivere mentre si tenta di intervenire a proteggere quel bambino. Così l'insegnante avverte più acutamente il suo isolamento e la mancanza di una preparazione specifica per affrontare siffatte situazioni complesse e conflittuali, sente la difficoltà di costruire una rete di interventi intorno al bambino maltrattato, è sopraffatto dalle necessità di una classe spesso numerosa, di un programma da svolgere e arriva pertanto a negare difensivamente l'evidenza del problema e a convincersi che tale problema non sarebbe così grave o, se lo è, che non sarebbe opportuno o possibile affrontarlo.

Evidentemente non si supera la tentazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di gettare la spugna assumendo una posizione di *colpevolizzazione persecutoria* nei loro confronti. Occorre invece un intervento consistente e stabile di *sostegno responsabilizzante* e di sollecitazione nei confronti delle loro *competenze emotive e relazionali* (concetto su cui intendiamo più oltre ritornare). Queste competenze non sono certo assenti tra gli insegnanti, ma sono tuttora legate alla sensibilità e all'iniziativa personale e non costituiscono l'oggetto di una formazione sistematica e continuativa in relazione ai casi di disagio e di maltrattamento che pullulano tra gli alunni.

Che esistano in una larga area di insegnanti risorse di sensibilità emotiva, di capacità empatica e relazionale è dimostrato da esperienze di gruppo come quelle a cui Filippo Furioso fa riferimento nel suo intervento *"Scuola, pedagogia, bisogni e trauma"*: gli insegnanti si dimostrano capaci di individuare con precisione e concretezza (traendole dalla propria esperienza) risposte efficaci ai bisogni dei loro alunni di sostegno e di valorizzazione, nel momento in cui sono invitati - in un contesto formativo, basato sui principi dell'intelligenza emotiva - a riflettere sui propri atteggiamenti quotidiani in grado di prendersi *cura* del disagio degli alunni.

Nel piccolo gruppo gli insegnanti scoprono che il disagio degli alunni diminuisce, quando "...l'ascolto volentieri e dimostro interesse al suo racconto"; "...parlo molto con coloro che sembrano tristi nel corso della giornata"; "...chiedo 'Come va?'"; "...parlo con i bambini anche di una cosa spiacevole"; "...gratifico colui che solitamente ha molte difficoltà"; "...gli faccio capire che non è solo"; "...sorrido nel parlare"; "...gioco con loro"; "...mi abbasso fisicamente alla loro altezza"; "...mi complimento e lodo un bambino sinceramente"; "...accetto di scombinare la mia programmazione dal momento che c'è un problema"; "...gli do fiducia e lo incoraggio"; "...incontro i suoi occhi"; "...scherzo con loro"; "...giustifico l'errore"; "...racconto delle storie", ecc.

Evidentemente queste straordinarie intuizioni nella maggior parte degli insegnanti sono per lo più empiriche, non si collegano ad una cultura e ad una formazione capace di orientamento efficace, non sono oggetto permanente di verifica e di supervisione e pertanto non risultano di per sé sufficienti a produrre un metodo di lavoro coerente e rigoroso.

L'insegnante ha bisogno di essere accompagnato nella decodifica e nell'elaborazione innanzitutto del proprio disagio per poter essere in grado di affrontare quello dei suoi allievi: deve essere aiutato a distinguere: a) il disagio che deriva dalla propria storia personale e che rischia di essere scaricato nella relazione educativa e nell'attività didattica; b) il disagio che appartiene alla vicenda esistenziale familiare del

bambino e che viene da questi immesso nella relazione interpersonale con l'insegnante stesso; c) il disagio che nasce invece dai problemi e dalle carenze dell'organizzazione istituzionale della scuola (cfr. l'intervento di Claudio Foti "*La protezione dei bambini dalla violenza e dalla rapina*").

D'altra parte come insospettabili e spesso inconsapevoli risultano le risorse comunicative, affettive e riparative degli insegnanti, altrettanto insospettabili e spesso inconsapevoli possono risultare le componenti di maltrattamento invisibile, di cui gli insegnanti in prima persona sono capaci (cfr. gli interventi già citati di Bosetto e Furioso). In questo libro vengono presi in considerazione due aspetti del rapporto tra scuola e maltrattamento: quello che la scuola mette in atto non percependo il maltrattamento intrafamiliare o colludendo con la famiglia maltrattante e quello intrascolastico. Soffermiamoci innanzitutto sul primo aspetto prima di affrontare più oltre il secondo.

2. Il rispetto dei sentimenti dell'adulto e del bambino

«Se i genitori hanno dovuto imparare molto presto nella loro vita a *ignorare i propri sentimenti*, a non prenderli sul serio, anzi a disprezzarli o deriderli, allora verrà loro a mancare la *sensibilità* necessaria per orientarsi nel rapporto con i figli. In sua sostituzione essi cercheranno di applicare, *come protesti, i principi educativi*»³.

Molti autori di questo libro (fra i quali in particolare Elena Fontana nel suo intervento "*Essere disposti a ascoltare: la scuola e la rilevazione del maltrattamento e dell'abuso*") partono dalla premessa che la scuola "è il primo luogo d'incontro dei disagi dei minori", "è un servizio essenziale nella prevenzione e nella rilevazione del maltrattamento". In effetti, dove se non a scuola possiamo sperare di individuare i segnali di disagio di un bambino maltrattato? Nessuna istituzione sociale esterna alla famiglia consente di osservare in modo così approfondito la condizione globale del bambino (la capacità di linguaggio, di apprendimento, di socializzazione, di adattamento alla realtà, di crescita fisica e mentale) in una dimensione *sinchronica* (cioè focalizzata ad approfondire la conoscenza del momento temporale specifico vissuto dal bambino), *diacronica* (cioè attenta a cogliere l'evoluzione positiva o negativa del bambino attraverso il confronto tra osservazioni appartenenti a fasi temporali diverse).

A scuola ogni bambino per un arco temporale ampio nella singola giornata e per più anni si confronta con molti altri suoi coetanei e con adulti estranei alle dinamiche della sua famiglia: a scuola per diverse ragioni un bambino può sentire l'opportunità di rivelare la sua situazione di sofferenza.

Nel comportamento scolastico di un bambino, nelle sue dinamiche sociali, nelle sue tattiche e strategie relazionali; nei gesti, nei movimenti, nelle posture del suo corpo; nelle sue produzioni grafiche, nelle figure, nei tratti, nei colori dei suoi disegni; nelle narrazioni verbali di sé e del suo mondo, nelle prestazioni, spesso oscillanti, della sua intelligenza cognitiva, nelle espressioni variegiate dei suoi sentimenti si potrebbe decifrare e leggere da parte di un occhio benevolo e competente un *intreccio simbolico* attraverso il quale il soggetto bambino "più autenticamente si racconta", intreccio di cui parla in questo libro Donatella Levi nel suo intervento "*Mille modi per dirlo: il disagio del bambino nella scuola*".

Ecco dunque la contraddizione che, attraverso le loro riflessioni, gli autori di questo libro via via mettono a fuoco: la scuola è il luogo istituzionale ottimale per prevenire o interrompere la *violenza intrafamiliare*, ma gli operatori scolastici il più delle volte disattendono il compito di farsi tramite e interpreti dei messaggi di sofferenza dei bambini. La scuola, istituzione preposta alla trasmissione sociale della cultura, non può non avere interesse al compito di prevenzione della violenza: infatti il bambino, se non viene aiutato a sottrarsi al peso del maltrattamento, non può procedere nell'apprendimento e non può pertanto soddisfare le finalità istituzionali della scuola. Tali finalità non possono che risultare antitetiche alla *violenza*, che rappresenta, in quanto tale, il trionfo dell'impulso sulla capacità di pensare, la sopraffazione delle operazioni mentali distruttive su quelle costruttive, l'opposizione più radicale allo scambio simbolico su cui si fonda la *cultura*.

Di fronte all'evidenza di comportamenti sintomatici, incontrollabili, aggressivi, distruttivi di alcuni bambini (lo spiega Adriana Pavese nel suo intervento "*I rapporti tra scuola e famiglia: considerazioni alla luce del pensiero di Alice Miller*") l'insegnante, incapace di progettare una strategia adeguata, collude non di rado con la famiglia maltrattante, chiedendo ad essa di applicare quei metodi punitivi che la scuola non può

³ A. Miller, *La persecuzione del bambino*, Boringhieri, Torino, 1987, p.96.

adottare; così facendo la scuola rinforza l'immagine negativa di sé che il bambino maltrattato va via via costruendosi, impedendogli definitivamente di prendere coscienza del nesso esistente tra la propria pena, la propria rabbia, la propria inquietezza, la propria confusione, il proprio pessimo rendimento scolastico e l'abuso (psicologico, fisico o sessuale che sia) che viene compiuto dalla propria famiglia. La consapevolezza di questo nesso risulta liberatoria e terapeutica per il bambino, mentre l'assenza di questa consapevolezza lo condanna ad un dolore incomprensibile destinato invece ad approfondirsi e a provocare conseguenze sempre più negative in termini di disagio mentale e comportamentale⁴).

Adriana Pavese si chiede come la scuola riesca a fermare o piuttosto a confermare quello che definisce "il processo produttivo di un bambino infelice". Il bambino maltrattato porta a scuola la sua sofferenza in tanti modi: è un bambino incapace di amare e rispettare gli altri. Chi non ha potuto ricevere nell'esistenza risposte empatiche e benevole, ma soltanto il loro contrario, non può conoscere e vivere l'amore e il rispetto e a nulla valgono i tentativi ideologici e volontaristici dell'istituzione scuola tesi ad indicare il *rispetto degli altri* "come un oggetto di apprendimento e come un atteggiamento da imporre attraverso regole di comportamento".

Se l'educatore vuole insegnare il *rispetto degli altri* ad un bambino, non può realizzare questo obiettivo attraverso prediche moraleggianti: ne deve dare piuttosto concreta testimonianza nel proprio modo di essere e di comportarsi. Se l'insegnante fa finta di niente e collude di fronte ad una violenza che si consuma appena al di là del suo sguardo (come è appunto per l'insegnante la violenza che subisce in famiglia il proprio alunno maltrattato), il *rispetto degli altri* diventa un valore ideologico falso e vuoto, un *doppio messaggio*, accompagnato com'è dal comportamento reale dell'insegnante di insensibilità nei confronti della sofferenza

Peggio: diventa un modello paradossale e distruttivo, quando l'insegnante di fronte ai comportamenti di protesta del bambino infelice, di fronte alla sua tensione, alla sua incapacità di comunicare e di apprendere "l'insegnante, più spesso di quanto non si creda, chiede l'aiuto della famiglia per correggerlo". Una famiglia che è proprio all'origine della sofferenza del bambino e che sarà quindi pronta a schierarsi a fianco dell'insegnante nell'intento dichiarato e sbandierato di eliminare il comportamento sintomatico ed indesiderabile del bambino, senza ovviamente modificarne le cause che lo determinano e senza mettere in discussione le proprie responsabilità

Il "processo produttivo del bambino infelice", dunque, non viene interrotto bensì potenziato in tutti quei casi in cui gli insegnanti finiscono nei fatti per praticare una pedagogia della rimozione e della negazione della sofferenza. La tematizzazione educativa del valore del *rispetto degli altri* non può che partire da una considerazione rispettosa da parte dell'adulto dei sentimenti di rabbia, dolore, paura del bambino carenziato o maltrattato. Ed inoltre da una considerazione rispettosa e da un'elaborazione attenta da parte dell'educatore dei propri sentimenti spiacevoli di preoccupazione, allarme, impotenza nei confronti del bambino sofferente e, ancora, dei propri sentimenti conflittuali di pena, inquietudine, rabbia, idealizzazione nei confronti dei suoi genitori.

La riflessione critica di Alice Miller nei confronti dell'educazione rappresenta un quadro fondamentale di riferimento: la psicoterapeuta zurighese non afferma che qualsiasi modello di relazione interpersonale fra l'adulto e il bambino è violento, ma che lo diventa nella misura in cui rifiuta l'impegno a comprendere e a rispettare la vita emotiva, quella propria e quella altrui, nella misura in cui va alla ricerca di *tecniche* e di *strumenti* pedagogici al di fuori di un dialogo con l'infanzia intesa come dimensione non solo esterna, ma anche interna al soggetto

Alice Miller pensa ad un modello di relazione interpersonale fra l'adulto e il bambino, fondato sul rispetto dei sentimenti del bambino e sull'ascolto della propria storia infantile da parte dell'adulto, piuttosto che su ricette educative rigide e su prescrizioni funzionali ai bisogni dell'educatore. Affidarsi a *principi, regole, tecniche, strumenti* pedagogici, per quanto validi, non può sostituire l'impegno a sviluppare la capacità di empatia e di vicinanza emotiva nei confronti del bambino.

In assenza di una sensibilità emotiva nei confronti del dolore rimosso della propria infanzia e del dolore attuale dei bambini con cui si entra in relazione *principi, regole, tecniche, strumenti* pedagogici finiscono per diventare "protesi educative", prolungamenti artificiali ed inautentici che tentano invano di sostituirsi all'handicap di ascolto e di disponibilità affettiva ed emotiva dell'adulto.

La citazione in epigrafe di Alice Miller può essere benissimo riferita al mondo della scuola. Potremmo

⁴ Cfr. C. Foti, "Per una critica dell'adultocentrismo", in *Rompere il silenzio*, n. 1-2 maggio, Rompere il Silenzio, Moncalieri, 1998.

così affermare: se gli insegnanti hanno dovuto imparare molto presto nella loro vita a *ignorare i propri sentimenti*, a non prenderli sul serio, anzi a disprezzarli o a deriderli, allora verrà loro a mancare la *sensibilità* necessaria per orientarsi nel rapporto con gli alunni. In sua sostituzione essi cercheranno di applicare, *come protesi, i principi educativi*, che certo non scarseggiano all'interno dei corsi di aggiornamento e di formazione istituzionali.

La anti-pedagogia di Alice Miller è a ben vedere una pedagogia fondata su un'applicazione radicale e coraggiosa dei principi dell'*intelligenza emotiva*⁵ alla relazione con il bambino e alla relazione con la propria infanzia rimossa.

Peraltro nell'ascolto dei propri sentimenti e nella confidenza con la propria vita emotiva l'educatore empatico può anche trovare l'energia e la chiarezza per farsi rispettare e per restituire al bambino l'indispensabile quadro delle regole e dei limiti, un quadro che non rappresenta più il paravento dietro cui l'adulto impone le *proprie* regole e i limiti dei *propri* bisogni narcisistici e strumentali, ma che costituisce il principio di realtà che il bambino deve acquisire per modulare le proprie fantasie onnipotenti e per crescere in modo armonico..

Nell'ascolto di sé l'educatore empatico può registrare gli effetti emotivi spiacevoli che certe richieste del bambino "imperiose, urgenti, onnipotenti" producono in lui e può "mostrarsi contrariato"⁶ e contrapporsi in modo fermo e costruttivo a quelle richieste (cfr. in questo testo l'articolo 9 della "*Dichiarazione dei principi e degli impegni degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di fronte al disagio e al maltrattamento degli allievi*").

3. Lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali

«Se parlo le lingue degli uomini e anche quelle degli angeli, ma non ho amore, sono un metallo che rimbomba, uno strumento che suona a vento. Se ho il dono di essere profeta e di conoscere tutti i misteri, se possiedo tutta la scienza, (...) ma non ho amore, io non sono niente»⁷. (San Paolo)

Sappiamo che il maltrattamento all'infanzia è una questione impegnativa da affrontare con cautela, accortezza e consapevolezza della complessità. Tuttavia qui vogliamo sottolineare un'affermazione molto semplice e netta: per garantire una prevenzione del disagio e della sofferenza degli allievi è fondamentale attivare la sensibilità emotiva e la capacità di ascolto degli insegnanti.

L'acquisizione di conoscenze teoriche in materia psicologica o pedagogica può essere certamente molto utile, ma non può risolvere il problema di fornire risposte di sostegno e di aiuto a quell'infinità di bambini che esprimono a scuola i segni reiterati ed evidenti del loro malessere, evidenti ovviamente per chi risulta emotivamente disponibile a percepirli e non ha gli occhi, le orecchie e la mente condizionate da interferenze annebbianti e paralizzanti. È lo sviluppo delle *competenze emotive e relazionali* degli insegnanti e dei dirigenti scolastici l'obiettivo prioritario su cui concentrare gli sforzi (cfr. in questo testo gli articoli 6, 7 e 8 della "*Dichiarazione dei principi e degli impegni degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di fronte al disagio e al maltrattamento degli allievi*"). Altrimenti l'"educazione alla salute", la "prevenzione del disagio", la "funzione educativa e sociale" della scuola finiscono inevitabilmente per esaurirsi in un'ideologia retorica e vuota, destinata a coprire il reale funzionamento di un'istituzione, a ben vedere adultocentrica, che scotomizza e mistifica l'esistenza quotidiana dei suoi piccoli utenti. Infatti l'educazione, a cui vengono quotidianamente sottoposti i bambini e la vita sociale reale degli allievi continuano spesso ad essere attraversate da una violenza e da una trascuratezza che si sottraggono al sapere sociale, allo scambio dialogico, all'intervento trasformativo degli adulti, che tendono a guardare altrove e ad occuparsi di altro.

La concettualizzazione della differenza tra *competenze emotive e relazionali* da un lato e *competenze tecniche e culturali* dall'altro è di grande importanza non solo per gli insegnanti, ma per tutti gli operatori delle istituzioni minorili e per tutti i professionisti dell'infanzia, al fine di costruire una cultura

⁵ Cfr. D. Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996 e J. Gottmann, *L'intelligenza emotiva per un figlio*, Rizzoli, Milano, 1997.

⁶ R. Siani, *Psicologia del Sé*, Boringhieri, Torino, 1992, pp.74-75.

⁷ S. Paolo, "Prima lettera ai Corinzi", 13, 1-2, in *La Bibbia in lingua corrente*, Elle dici Leumann, p. 268.

dell'attenzione e dell'ascolto ai bisogni dei soggetti in età evolutiva.

Un'istituzione che s'ostina, come purtroppo capita alla scuola italiana, a privilegiare, anche nei più recenti processi di riforma, lo sviluppo delle competenze tecniche e culturali nella formazione, nell'aggiornamento, nei criteri di selezione e promozione del personale, si preclude nei fatti la possibilità di dare una risposta adeguata ai bisogni più profondi dei suoi piccoli, che risultano essere *bisogni emotivi e relazionali*, prima ancora che bisogni di apprendimento cognitivo.

Anche la trasmissione agli insegnanti e agli educatori di informazioni relative al processo d'intervento istituzionale a protezione del minore può risultare certo molto utile, ma tutt'altro che decisiva, se risulta scissa da un processo di crescita emotiva e relazionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Senza questa crescita le informazioni acquisite non possono essere utilizzate e le risposte di comprensione e di aiuto nei confronti dei minori a disagio o maltrattati continuano ad essere tardive e carenti. Solo lo sviluppo della capacità d'identificazione dell'educatore con la sofferenza dell'infanzia possono consentire il superamento delle difese e delle resistenze psichiche che abitualmente si oppongono alla costruzione di risposte adeguate al malessere degli allievi.

Nel bagaglio ideologico dell'insegnante italiano non mancano i valori culturali ed etici del dialogo, del rispetto e della promozione del bambino in quanto persona. Ciò che risulta carente e problematica è la traduzione dei principi generali nel coinvolgimento diretto e quotidiano con gli alunni.

Emerge una distanza tra un *Ideale dell'Io* dell'insegnante *molto elevato* e aspetti di *inadeguatezza soggettiva e professionale* difficilmente accettabili e riconoscibili, tra l'ideologia e la prassi, tra la disponibilità dell'insegnante sul piano dei principi e il suo atteggiamento difensivo ed ansioso di fronte alla concretizzazione e alla soggettivazione dei problemi emotivi e relazionali nel quotidiano. Questo dato viene sottolineato con chiarezza dalla riflessione critica, compiuta in questo libro da Anna Maltese e da Chiara Lucantoni, su una ricerca condotta sulla base di interviste approfondite con un gruppo di insegnanti sul tema della rappresentazione sociale del maltrattamento all'infanzia (cfr. *"Insegnanti e rappresentazione sociale del maltrattamento"*).

L'insegnante "aperto" e "sensibile" che sa riflettere sulla condizione dell'infanzia e sa definire il concetto di ascolto è quello stesso che non ha occhi per le forme di maltrattamento che si manifestano all'interno della sua classe, è quello stesso che si difende massicciamente dalla concreta assunzione di una responsabilità educativa, sociale ed etica di fronte ad un allievo sofferente.

Dunque la sensibilizzazione e la formazione degli insegnanti sulle tematiche dell'ascolto e della prevenzione del disagio non deve porsi come finalità principale quella della trasmissione di informazioni psicologiche, sociologiche o giuridiche o di principi culturali od etici esposti nella loro astrattezza, bensì quella della maturazione di una consapevolezza emotiva e relazionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Ovviamente una tale maturazione non può non sollecitare negli operatori scolastici il desiderio di acquisire nuove e indispensabili conoscenze per poter meglio rispondere al malessere degli allievi: per es. conoscenze relative agli indicatori del maltrattamento e dell'abuso o relative ai rapporti con il Servizio sociale o all'obbligo della segnalazione all'autorità giudiziaria. In quest'ottica pubblichiamo in questo libro gli interventi di Annamaria Campanini (*"Ruolo dell'assistente sociale e prevenzione del maltrattamento"*) e Cesare Castellani (*"La segnalazione al Tribunale per i minorenni: quando farla e perché"*) che forniscono un contributo d'informazione sul rapporto tra la scuola e le istituzioni socio-giudiziarie.

Un'attenta elencazione sia degli impegni emotivi e relazionali, sia delle conoscenze e delle capacità sociali necessarie alla prevenzione del disagio e del maltrattamento degli allievi è contenuta nell'intervento di Maria Antonietta Pinto *"Centralità delle emozioni e prevenzione del maltrattamento"*. Viene sottolineata la determinante presenza dei sentimenti in tutti i processi educativi e didattici dell'insegnante e in tutte le prestazioni e gli apprendimenti degli allievi: solo riconoscendo la centralità della vita emotiva si può favorire un'esperienza scolastica "dove i bambini possano frequentare volentieri, con piacere, la scuola e trovare comprensione e conforto, se di questo hanno bisogno, per le loro sofferenze" e dove in prospettiva "ogni bambino possa sentirsi orgoglioso della propria unicità e accettato, amato e stimato per quello che è e non solo per quello che rende".

Le tre importanti funzioni che la scuola può svolgere nella risposta al maltrattamento (*rilevazione, segnalazione, testimonianza*) sono analizzate da Stefano Cirillo nel suo intervento in questo libro (*"Caratteristiche della famiglia abusante e contesto scolastico"*). Tutte e tre le funzioni richiedono agli insegnanti e ai dirigenti scolastici un livello sufficientemente alto di competenze emotive e relazionali. La funzione di *testimonianza* è la funzione più delicata, perché richiede una disponibilità consistente al

contenimento della sofferenza e una capacità di infondere speranza.

Alice Miller ha elaborato il concetto di “testimone soccorrevole”, inteso come colui che si rende esplicitamente disponibile a *prendere le parti* del bambino che ha subito violenza attraverso l’ascolto, la comprensione ed il sostegno. La presenza di un adulto *testimone soccorrevole* può, per questa autrice, segnare il futuro destino del bambino maltrattato: nei casi limite da lei illustrati, la presenza o l’assenza di un adulto capace di vicinanza emotiva e di ascolto empatico nei confronti della sofferenza del bambino maltrattato può contribuire a farlo diventare un dittatore spietato come Hitler o, al contrario, un artista che con le sue opere arricchisce l’umanità.⁸

Occorre peraltro tenere presente, ricorda Cirillo, che “il crinale tra testimonianza e istigazione può essere sottile”. E’ possibile comunque imparare ad individuare e tenere sempre presente quel crinale, evitando da un lato di valicarlo con atteggiamenti suggestivi e induttivi e sviluppando dall’altro quella vicinanza emotiva che permette al bambino maltrattato di fidarsi, di precisare la narrazione della violenza subita, di trovare conforto, speranza realistica di ottenere giustizia e riparazione.

La *testimonianza* di un adulto disponibile diventa allora un impegno che può riuscire a contrastare in un bambino maltrattato la solitudine, il disprezzo di sé, la perdita di fiducia nel mondo adulto, la disperazione, che possono pesare dentro la mente di un allievo vittima di abuso o di maltrattamento.

Ci sono insegnanti che sono riusciti e riescono a svolgere questa funzione di *testimone soccorrevole*, senza dimenticare il proprio ruolo professionale ed istituzionale di docenti e senza sconfinare in un atteggiamento onnipotente di pretesa di svolgere una funzione salvifica nella vita del ragazzo. Ci sono insegnanti che sono riusciti e riescono ad ascoltare il bambino sofferente, a metterlo a proprio agio nel dialogo, a raccogliere comunicazioni delicate e sconvolgenti dei loro allievi, non respingendo in modo difensivo il bisogno di parlare e la richiesta di aiuto dell’allievo e assumendo un ruolo di confidente che nessun altro avrebbe potuto svolgere, senza per questo sconfinare nel campo dell’attività professionale specifica dello psicologo e senza peraltro trascurare l’attivazione di altri interventi istituzionali e di altre figure professionali nell’interesse dell’allievo sofferente (cfr. l’articolo 16 della già citata “*Dichiarazione dei principi e degli impegni degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di fronte al disagio e al maltrattamento degli allievi*”).

L’insegnante *testimone soccorrevole* non cede dunque ai vissuti di impotenza dell’alunno maltrattato, né assume atteggiamenti di onnipotenza salvifica che semplificano i problemi da affrontare e negano la necessità di procedere attraverso passaggi meditati e attraverso l’attivazione di più interventi e di più figure professionali.

4. Il maltrattamento invisibile, il maltrattamento impensabile

«Certe schegge erano grandi press’a poco come grani di sabbia e, volando attorno al vasto mondo andarono a finire negli occhi degli uomini; li si posarono, e allora gli uomini videro tutto a rovescio. (...)

A certi uomini un pezzetto di specchio arrivò addirittura in cuore; e allora, cosa spaventosa, il cuore diventò come un grumo di ghiaccio!» (Hans Christian Andersen)⁹

Il maltrattamento all’infanzia risulta *invisibile*, in quanto è *impensabile*. Noi possiamo percepire solo le forme che in qualche misura abbiamo già in mente. Il maltrattamento all’infanzia è un fenomeno che tende ad essere evacuato dalla mente per diverse ragioni. Essendo troppo doloroso da pensare, il fenomeno risulta troppo difficile da percepire.

Se il maltrattamento non può essere neppure mentalizzato in via ipotetica, non può ovviamente essere riscontrato nella realtà. L’ipotesi del maltrattamento si espone ovviamente alla sua verifica oppure alla sua falsificazione. L’impossibilità invece di formulare una tale ipotesi comporterà inevitabilmente una negazione aprioristica del maltrattamento.

Per es. fin tanto che mancava alla scienza e alla pratica medica la categoria clinica della sindrome del bambino battuto il maltrattamento fisico non poteva essere diagnosticato. La medicina e la pediatria hanno

⁸ Cfr. A. Miller, *La persecuzione del bambino*, Boringhieri, Torino, 1997.

⁹ H.C. Andersen, *La regina delle nevi*, cit. in F. Borgogno, *L’illusione di osservare*, Giappicchelli, Torino, 1978, XX.

dovuto attendere le analisi di Kempe del 1962 per poter pervenire alla *pensabilità* dell'ipotesi dolorosa e sconcertante, in base alla quale gli stessi genitori possono diventare capaci di violentare fisicamente i loro figli anche neonati. Negli Stati Uniti era stata perfino individuata una sindrome di ipersensibilità alle contusioni su ossa ancora immature, per spiegare i gravi traumatismi fisici presentati da bambini molto piccoli, che arrivavano in Pronto Soccorso, senza dover ipotizzare la violenza dei genitori.

Di fronte all'intensità dei sentimenti negativi e spiacevoli connessi alle situazioni di maltrattamento e di abuso, si può attivare massicciamente negli operatori psico-sociali, negli educatori, nei medici e nei giudici il ricorso a meccanismi difensivi che proteggono la mente dall'impatto con la sofferenza: *meccanismi di rimozione, negazione, scissione, distacco emotivo, razionalizzazione e idealizzazione*.¹⁰

Ciò che porta la comunità adulta e la stessa comunità scientifica a sottrarsi alla responsabilità di percepire in modo pieno e responsabile il fenomeno del maltrattamento e dell'abuso all'infanzia è in particolare la difficoltà a mentalizzare la penosa ed intollerabile situazione di *impotenza* delle piccole vittime, la loro radicale perdita di controllo sulla violenza che si è abbattuta su di loro, la loro drastica perdita di capacità di comprensione e di significazione delle ragioni del trauma subito.¹¹

Altrove¹² uno di noi curatori ha analizzato i *quattro ordini di ragioni* per cui la violenza all'infanzia può risultare tendenzialmente *impensabile* da parte degli operatori e dei professionisti che lavorano nelle istituzioni minorili: a) l'esigenza di difendersi dal dolore e dall'impotenza vissute dalle vittime; b) l'evitamento della confusione connaturata al maltrattamento e all'abuso; c) il bisogno di mantenere il ricorso all'idealizzazione della famiglia e dei genitori; d) l'ansia associata all'inevitabilità del conflitto che segue ad una responsabile rilevazione del maltrattamento.

Se prendiamo in considerazione quelle situazioni nelle quali il bambino maltrattato ha continuato, magari per anni, ad andare a scuola e a mostrare pesanti indicatori di malessere senza che nessuno fosse in grado di prestargli attenzione e di avviare conseguentemente un intervento di ascolto e di aiuto, ci rendiamo conto come il maltrattamento sia risultato *invisibile* per i suoi insegnanti in quanto si poneva come *impensabile*. Pensiamo al caso di Silvestro Delle Cave, di cui si sono occupati i mass media nel 1997¹³: prima di essere assassinato da un gruppo di pedofili, il bambino per mesi aveva evidenziato a scuola vari segnali di disagio, tra cui marcati comportamenti adultizzati e una frequenza scolastica più che discontinua. Pensiamo ad alcuni altri casi che abbiamo seguito direttamente, nei quali la scoperta delle violenze ai danni dei bambini è avvenuta a seguito di varie circostanze verificatesi al di fuori del contesto scolastico: con il "senno di poi" s'è scoperto che le piccole vittime avevano lanciato varie e reiterate richieste di Sos ai loro insegnanti senza che i loro messaggi venissero raccolti.

In questi casi ciò che ha impedito sul piano emotivo agli insegnanti di percepire ed elaborare i segnali del malessere dei bambini, registrandoli con congruo allarme e con il necessario coinvolgimento, sono stati appunto i *quattro ostacoli* sopra descritti *alla pensabilità del maltrattamento*. Riconoscere quei segnali come meritevoli di attenzione e preoccupazione avrebbe significato: a) coinvolgersi in sentimenti di dolore e di impotenza nell'identificazione con il bambino, in quanto possibile vittima di violenza; b) affrontare la confusione e il disorientamento nel dover pensare alla realtà dell'allievo con schemi così lontani da quelli abitualmente usati per inquadrare le situazioni personali e familiari dei bambini; c) mettere in discussione l'idealizzazione delle figure genitoriali degli allievi, conosciute magari come rassicuranti e perbene; d) esporsi alla prospettiva ansiogena dei conflitti che si aprono nel momento in cui l'insegnante non fa più finta di non vedere e sceglie di segnalare il caso al servizio sociale o all'autorità giudiziaria.

I bambini *maltrattati* sono bambini *trattati male* innanzitutto dai processi mentali con cui gli adulti pensano a loro. I bambini maltrattati in famiglia sono bambini rappresentati in modo distorto dalle figure che dovrebbero avere la responsabilità del loro accudimento. I bambini maltrattati in famiglia diventano *bambini invisibili*, nella misura in cui la loro condizione di difficoltà e di malessere non è percepita o è percepita in

¹⁰ Cfr. C. Roccia, C. Foti, "Occhio non vede, cuore non duole". Operatori minorili e meccanismi di difesa nella gestione dei casi di abuso sessuale", in C. Roccia, C. Foti (a cura di), *L'abuso sessuale sui minori. Educazione sessuale, prevenzione e trattamento*, Unicopli, Milano, 1994.

¹¹ Cfr. F. de Zulueta, *Dal dolore alla violenza*, Cortina, Milano, 1999.

¹² Cfr. C. Foti, "Pregiudizio e valutazione dell'abuso sessuale in danno dei minori", in *Minorigiustizia*, in corso di pubblicazione).

¹³ Cfr. C. Foti, "L'impatto di un assassinio dalla rimozione della sofferenza infantile alla proiezione della colpa (e ritorno)", in *Minori giustizia*, n. 2, 1997.

modo inadeguato o distorto dagli insegnanti. I *bambini invisibili* sono i bambini oggetto di violenze, di trascuratezze, di strumentalizzazioni, la cui situazione personale non è talvolta neppure ipotizzata, neppure pensabile dagli operatori della scuola.

Ciò che risulta *invisibile* e *impensabile* in questi allievi è dunque la radice del loro disagio che sta, nel caso del maltrattamento intrafamiliare, nelle relazioni con le figure genitoriali. Nel caso invece del maltrattamento intrascolastico l'origine del malessere che interferisce con l'equilibrio psico-fisico del bambino e costituisce oltretutto problema per l'apprendimento, sta nelle stesse modalità di tipo violento e manipolatorio con cui l'insegnante imposta la sua attività e regola la vita scolastica. Ciò che spesso risulta *invisibile* e *impensabile* anche da parte degli adulti più sensibili che operano nella scuola sono le cause ambientali e relazionali della sofferenza degli alunni, cause che rinviano alle responsabilità di altri adulti fuori o dentro la scuola.

Lo stesso tema *scuola e maltrattamento* è anch'esso *invisibile* e *impensabile*. Non a caso nel nostro paese, dove si sprecano iniziative culturali dedicate al mondo della scuola, l'unico convegno nazionale che ci risulti si sia svolto in Italia è stato quello intitolato "*Bambini invisibili. Maltrattamento all'infanzia e scuola*", organizzato a Torino nel novembre 1996 dal Centro Studi Hänsel e Gretel (da cui provengono alcuni interventi di questo libro). Nonostante la realtà del maltrattamento pesi massicciamente e quotidianamente sulla disponibilità umana e sul carico professionale degli insegnanti, il problema significativamente risulta ampiamente trascurato dalla riflessione culturale e pedagogica dell'istituzione scuola.

5. Il maltrattamento più impensabile: il maltrattamento intrascolastico

«Le vie dell'inferno sono lastricate di buone intenzioni.» (proverbio italiano)

In molti interventi di questo libro si sottolineano le tendenze adultocentriche della scuola, che si esprimono nella svalutazione della soggettività del bambino e nel disprezzo della sua vita emotiva. (cfr. fra l'altro gli articoli 1, 2 e 3 della "*Dichiarazione dei principi e degli impegni degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di fronte al disagio e al maltrattamento degli allievi*").

In effetti le ideologie, le prassi, le regole, le modalità di lavoro e verifica del personale nella scuola tendono a privilegiare i bisogni e gli interessi più immediati degli adulti piuttosto che i bisogni più profondi di comunicazione, di relazione e di benessere dei più piccoli utenti.

Il bambino che nell'infanzia ha sofferto in vari modi e a vari livelli per l'insensibilità dimostrata nei confronti delle sue emozioni e dei suoi bisogni dalle persone per lui più significative (genitori, educatori, insegnanti, ecc.) è sopravvissuto dimenticandosi via via della propria sofferenza e respingendo sempre più il ricordo penoso di ciò che è mancato. Una volta divenuto adulto, e magari anche insegnante, "finalmente" può identificarsi con un ruolo forte e può tendere a riprodurre l'atteggiamento di insensibilità nei confronti della vita emotiva degli alunni: quell'atteggiamento che un tempo ha subito ed interiorizzato. L'adulto, in sostanza, perdendo le radici vitali della propria infanzia, non ha più gli strumenti necessari per empatizzare e comprendere coloro che stanno invece vivendo proprio quella fase della vita.

Nello spazio e nel tempo scolastico, dove ci sarebbe necessità e modo di ascoltare i bambini, gli adulti tendono a parlare sempre. Nell'istituzione che dovrebbe promuovere la crescita dell'infanzia prevale una logica di autotutela adultocentrica dell'organizzazione. Nel luogo che dovrebbe funzionare come un *asilo*, come un luogo protetto dalle incursioni del maltrattamento e della strumentalizzazione (cfr. in questo libro l'intervento di Claudio Foti "*La protezione dei bambini dalla violenza e dalla rapina*"), la violenza può farsi strada e il rifugio può trasformarsi in *lager*.

Esiste un maltrattamento intrascolastico diffuso, che non deve essere sottovalutato nei suoi effetti dannosi e che può appartenere in maggiore o minore misura a tutti gli insegnanti, anche ai più aperti e ai più sensibili. Esiste poi una seconda forma, più *strutturale* e più nociva, di maltrattamento intrascolastico, compiuto da quegli insegnanti che possono essere definiti *maltrattanti* per l'intensità e la *sistematicità* dei propri comportamenti distruttivi nei confronti degli alunni, a seconda dei casi, sul piano fisico, sul piano sessuale, sul piano della grave trascuratezza ed infine sul piano psicologico. Entrambe le forme della violenza intrascolastica devono essere oggetto di un impegno collettivo di mentalizzazione e di responsabilizzazione: solo così potranno diventare meno *invisibili* e meno incontrastate di quanto purtroppo siano oggi.

Il maltrattamento intrascolastico di tipo psicologico è la forma più estesa e difficile da riconoscere. Il tema mette fortemente in discussione sia gli insegnanti che i dirigenti scolastici e suscita non a caso fortissime resistenze, superiori sicuramente a quelle, già consistenti, che si incontrano nell'affrontare la tematica del maltrattamento intra-familiare.

Il fenomeno del maltrattamento psicologico operato dagli insegnanti deve essere approfondito considerando per lo meno quattro livelli:

a) *il piano delle "buone intenzioni" pedagogiche e delle razionalizzazioni educative*, che accompagnano sempre gli atteggiamenti di sadismo psicologico da parte degli insegnanti (per es. il desiderio di cambiare e "correggere" l'allievo, di pungolarlo e di farlo rendere al meglio, di trasmettergli il senso del limite e delle regole, di educarlo alle difficoltà, di far sì che nel gruppo classe tutti siano uguali e ugualmente trattati, ecc...);

b) *il piano delle operazioni mentali* per es. (la rappresentazione mentale inadeguata e distorta dei bisogni e difficoltà del bambino, la prospettazione di compiti e obiettivi di apprendimento sproporzionati per eccesso o per difetto alle risorse e alle capacità del bambino; la proiezione di parti negative del Sé dell'insegnante, ecc...)

c) *il piano dei comportamenti e degli atteggiamenti* (insultare, squalificare, umiliare, dividere i bambini tra "buoni" e cattivi; deridere e favorire lo scherno tra compagni; far finta che un bambino non esista, terrorizzare con scoppi di collera o minacce, mobilitare la famiglia in senso repressivo ecc...)

d) *il piano degli strumenti* (le punizioni, i contenuti del discorso, il tono di voce, il giudizio, la correzione dei lavori, la scheda di valutazione, il colloquio con i genitori ecc.).

Nel libro vengono prese in considerazione due realtà problematiche, drammaticamente significative, di maltrattamento intrascolastico riguardanti due piccoli paesi del Piemonte.

In primo luogo viene analizzata una vicenda di violenza sadica e prolungata da parte della direttrice di un asilo, una vicenda che si è conclusa con una condanna penale della direttrice a sei mesi di reclusione (cfr. in questo libro l'intervento di Emilia Rossi e Antonina Scolaro dal titolo "*Procedimento penale per 'Maltrattamento verso fanciulli' contro suor R., insegnante religiosa di scuola materna*"). L'intervento di Claudio Foti (cfr. "*L'asilo lager di S. Giorgio Canavese: come è potuto succedere? Violenza istituzionale all'infanzia e adultocentrismo*") sviluppa una riflessione su come e perché è potuto accadere che all'interno di una istituzione preposta al sostegno del processo evolutivo dei bambini una educatrice si sia trasformata in un'aguzzina e soprattutto come un'intera comunità dalle famiglie alla scuola, dai religiosi ai medici abbiano potuto assumere un atteggiamento d'insensibilità e di negazione nei confronti dei segnali evidenti e prolungati della sofferenza dei bambini.

In secondo luogo Claudio Foti ricostruisce un'iniziativa di sensibilizzazione portata avanti sul tema del maltrattamento in una realtà di paese (cfr. il testo "*Quando la scuola può essere violenta. Il maltrattamento rimosso in un piccolo paese (come ce ne sono tanti)*"). Nel corso di questa iniziativa di sensibilizzazione emerge che nella situazione scolastica locale circolano atteggiamenti di violenza da parte degli insegnanti, di irresponsabilità da parte del dirigente scolastico e di omertà da parte delle famiglie. Questi atteggiamenti si erano già manifestati in forme eclatanti in una vicenda molto grave accaduta nello stesso paese oltre dieci anni fa quando si era scoperto che per anni un insegnante pedofilo e violento, avvalendosi di vaste collusioni istituzionali, familiari e sociali, aveva imposto metodi terroristici ai bambini: una vicenda, non elaborata, evacuata dalla consapevolezza del paese e pertanto destinata ad incombere e a produrre una "coazione a ripetere".

Nelle due situazioni compaiono nei bambini situazioni sintomatologiche da maltrattamento intrascolastico di diversa entità e consistenza, ma comunque analoghe: manifestazioni insistenti di angoscia associate alla prospettiva di andare a scuola e alla figura dell'insegnante, somatizzazioni del disagio, incubi, rifiuto dell'apprendimento, pezzi di cibo nascosti e sottratti alla mensa scolastica, ecc...

Compare in forme sconvolgenti in entrambe le situazioni la *collusione delle famiglie* con l'autorità sadica dell'insegnante, che gode agli occhi dei genitori di un'immagine socialmente e narcisisticamente forte: un'immagine che può venire utilizzata dall'insegnante stesso come una licenza di maltrattare. Per anni, nelle vicende più gravi di maltrattamento intrascolastico descritte nel libro, i bambini sono tornati a casa dopo aver subito violenze inenarrabili e hanno manifestato quotidianamente ai genitori le tracce vive e sofferte delle ferite soprattutto mentali, quotidianamente riportate in ambito scolastico, senza che i loro disagi e le loro lamentele abbiano potuto essere prese in seria considerazione dalle famiglie.

Ben al di là delle vicende circoscritte che sono documentate in questo libro occorre affermare che

l'insegnante a tutt'oggi nel nostro paese dispone di un potere di manipolazione psicologica e di una capacità potenziale di maltrattamento che egli di fatto può agire, nella maggior parte dei casi, in maniera sostanzialmente indisturbata, a meno che non sia trattenuto dalle componenti sane e responsabili della propria mente. Il potere di controllo e di inibizione rappresentato dalle famiglie da un lato e dai dirigenti scolastici dall'altro in alcune situazioni sta aumentando, ma rimane generalmente scarso o assente.

In questo libro nell'intervento "*Il maltrattamento da parte degli insegnanti e i diritti dei bambini*" Claudio Foti, Marisa De Angeli, Enrica Pastorino analizzano, sul piano istituzionale psicologico, istituzionale e giuridico, le solidarietà e le garanzie di cui possono avvalersi gli insegnanti maltrattanti e, a fronte di questo dato, la drammatica carenza di garanzie e di diritti per il rispetto dell'integrità mentale e del benessere relazionale dell'allievo.

Nel rapporto tra scuola e famiglia va sottolineato il rischio di un'*alleanza adultocentrica* tra genitori insensibili e insegnanti maltrattanti. La logica dei genitori può essere la seguente: "Meglio non ascoltare la sofferenza dei figli, se questa mette in discussione l'autorità dell'insegnante. Meglio non ascoltare i segnali di malessere dei figli se questi sollecitano a formulare l'ipotesi *impensabile* che gli insegnanti possano essere violenti ed inadeguati." Esiste d'altra parte il rischio simmetrico: e cioè quello di un'*alleanza adultocentrica* tra insegnanti insensibili e genitori maltrattanti. La logica degli insegnanti può diventare la seguente: "Meglio non ascoltare la sofferenza degli allievi, se questa mette in discussione l'autorità del genitore. Meglio non ascoltare i segnali di malessere degli allievi se questi sollecitano a formulare l'ipotesi *impensabile* che i genitori possano essere violenti ed inadeguati."

Di fronte agli atteggiamenti adultocentrici che circolano nell'istituzione scuola, di fronte alle gravi carenze di risposta ai fenomeni del maltrattamento intrascolastico e del maltrattamento intrafamiliare degli allievi, di fronte alla scarsa diffusione di pratiche di ascolto e di prevenzione del malessere, l'Associazione Rompere il Silenzio propone come base di discussione e definizione di linee guida operative per una battaglia dalla parte dei bambini la *Dichiarazione dei principi e degli impegni degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di fronte al disagio e al maltrattamento degli allievi*.

Si tratta solo di un inizio. Un punto di partenza per una battaglia culturale che sarà sicuramente lunga e ardua, perché richiede un atteggiamento psicologico, culturale ed etico, impegnativo.

Ci auguriamo in conclusione che questa *Dichiarazione* e questo stesso libro possano contribuire a sviluppare tutti gli anticorpi necessari per superare ed eliminare il rischio, oggi drammaticamente presente, che la scuola possa risultare collusiva con la violenza all'infanzia o addirittura essa stessa scuola di violenza.