

VERSO UN MODELLO DI INTERVENTO EDUCATIVO NELL'AMBITO DEL MALTRATTAMENTO E DELL'ABUSO INFANTILE

di *Stefano Gheno*

PREMESSA

Il gruppo di lavoro sugli “strumenti psicoeducativi” si è costituito inizialmente con l’obiettivo di integrare l’attività di ricerca prevista per la Macrofase 1 del progetto la prospettiva più prettamente psicopedagogia.

Dopo aver svolto una prima ricognizione della letteratura psicopedagogica e pedagogica relativa al tema del maltrattamento e dell’abuso infantile e del relativo intervento educativo, abbiamo individuato come centrale il costrutto di resilienza (vedi poi) e – di conseguenza – il tema dell’educare alla resilienza.

In questa prospettiva è stato individuato il processo di self empowerment come strumento concettuale e metodologico funzionale ad un’educazione alla resilienza in soggetti vittima di maltrattamento ed abuso.

Nelle pagine seguenti viene riportato il lavoro fin qui svolto. La prospettiva da noi seguita è stata di inserire i contributi scientifici individuati entro uno schema che potesse costituire l’ossatura del modello di intervento previsto come uno degli output del progetto.

Sul concetto di resilienza in prospettiva psico-educativa ringraziamo per il prezioso confronto il gruppo di lavoro¹ diretto dalla Prof. Maria Elena Magrin, Università degli Studi di Milano-Bicocca e costituito da Marta Scignaro, Università di Milano Bicocca; Veronica Viganò, Ospedale San Gerardo, Monza.

Da ultimo la segnalazione dei membri del nostro gruppo di lavoro:
Stefano Gheno, Università Cattolica di Milano; Giuliana D’Angelo, Galdus – Tiama, Milano; Roberta Lusitani, Galdus, Milano; Matteo Ferrarini, Galdus, Milano; Rossana Bosi, CSL, Milano.

¹ Il gruppo di lavoro rappresenta la componente psicologica del Centro Studi e Ricerche sulle Patologie Croniche-Degenerative in Ambiente di Lavoro dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, diretto dal Prof. Giancarlo Cesana.

1. DEFINIZIONE DEL CONTESTO E SUE IMPLICAZIONI EDUCATIVE

A fronte di una ampia e consolidata letteratura scientifica, nazionale e internazionale, di natura medica e psicologica sul tema del maltrattamento ed abuso infantile da una ricerca preliminare effettuata sugli OPAC nazionali e sulle principali base dati internazionali di area psico-pedagogica emerge una assai limitata produzione scientifica sull'intervento educativo rivolto a minori abusati e/o maltrattati.

In effetti, la gran parte della letteratura che riguarda il maltrattamento, l'abuso ed il loro esito ha natura eminentemente clinica e riguarda in primis l'individuazione e la valutazione del fenomeno, quindi la sua clinica.

Solo una piccola parte dei lavori considerati risulta rivolta a strumenti di intervento che vengono definiti psicoeducativi. Vi si tratta peraltro di strumenti messi a punto in altri contesti di cui si vuole testare l'applicabilità nell'ambito del maltrattamento e dell'abuso.

La logica sottesa a tali strumenti, che vengono considerati ausiliari alla terapia, ci pare essere di tipo riparativo: l'evento ha prodotto trauma che deve essere sanato, gli strumenti psicoeducativi permettono una rielaborazione funzionale del trauma che, a questo punto, può essere disinnescato e depotenziato.

Ci pare però manchi, a oggi, un paradigma che accompagni tale logica curativa e la inserisca in una più ampia dinamica di promozione della persona. In altri termini crediamo utile, aggiungere una prospettiva che favorisca lo sviluppo della resilienza nei soggetti maltrattati e abusati, permettendo così una riuscita positiva nel loro processo di crescita².

Crediamo di dover, in questa prospettiva, seguire un percorso articolato su alcune questioni, che ci paiono centrali circa lo sviluppo armonico della persona, per desumere da esse indicazioni per intervenire sulla resilienza delle persone traumatizzate.

2. MODELLI RIPARATIVI E MODELLI PROMOZIONALI

Nell'ambito dello studio del maltrattamento infantile è ormai ampiamente diffuso un modello di lettura e intervento definito "ecologico" per il suo tener presente contemporaneamente dimensioni interne ed esterne dei soggetti coinvolti³.

² Ci si rifà in questa prospettiva al recente filone della *positive psychology* che propone di lavorare ad un rafforzamento delle dimensioni positive della persona (sia emotive sia cognitive). Nello specifico del maltrattamento ci pare che sia impensabile restituire ad un bambino o ad un giovane adulto ciò che con la violenza gli è stato tolto, si dovrà quindi lavorare su ciò che rimane confidando sulla possibilità per esso di sperimentare nuove esperienze di natura diversa, e migliore, di quelle che hanno rappresentato il trauma patogenetico. Cfr. Yates T.M., & Masten A.S. (2004). *Fostering the future: Resilience theory and the practice of positive psychology*. In Linley P.A., & Joseph S. (eds.). *Positive psychology in practice*. Hoboken, New Jersey: J. Wiley & Sons.

³ Il modello ecologico trae origine dagli studi di Bronfenbrenner (1979). La teoria ecologica dello sviluppo da lui portata avanti si propone l'obiettivo di descrivere lo sviluppo degli individui nei differenti

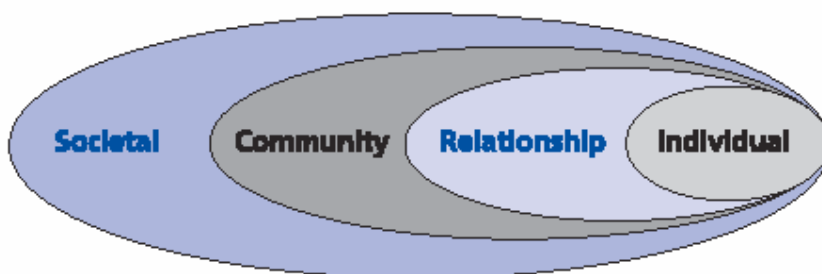
Il modello ecologico considera quattro aree concentriche interagenti nell'eziologia del danno:

1. livello ontogenetico o delle caratteristiche individuali
2. livello del microsistema o delle caratteristiche familiari
3. livello dell'esosistema o dei fattori sociali, economici, relativi alla comunità di appartenenza
4. livello del macrosistema o delle determinanti culturali

La prospettiva che viene utilizzata legge più in generale la violenza come il risultato di una complessa interazione tra fattori individuali, relazionali, sociali, culturali ed ambientali. La comprensione di come questi fattori siano connessi con la violenza è uno dei passi salienti negli interventi di prevenzione.

Figura 1 – **Il modello ecologico**

Ecological model for understanding violence



(Tratto dal **World Report on Violence and Health** della World Health Organization, 2002)⁴

Introdotta alla fine degli anni '70 (Garbarino, 1978; Bronfenbrenner, 1979), il modello ecologico fu inizialmente applicato all'abuso infantile (Garbarino, 1978) e successivamente al fenomeno della violenza giovanile (Garbarino, 1985; Tolan & Guerra, 1994). Più recentemente è stato utilizzato anche nella lettura della violenza tra partners (Chaulke & King, 1998; Heise, 1998) e dell'abuso tra adulti (Schiamberg & Gans 1999; Carp, 2000).

Il modello esplora la relazione tra fattori individuali e di contesto e considera la violenza come il prodotto di multipli livelli di influenza sul comportamento.

L'ampio utilizzo di questa lettura della realtà e dei cambiamenti dell'individuo è giustificato dalla sua capacità di spiegare la mutevolezza dello sviluppo umano.

contesti, in particolare essa studia "il progressivo adattamento tra l'organismo umano che cresce e il suo ambiente e il modo in cui tale relazione viene mediata da forze che derivano da regioni più remote, appartenenti ad un ambiente fisico e sociale più ampio" (Bronfenbrenner, 1979). L'autore utilizzò, infatti, il concetto di *ambiente ecologico* per rappresentare questa sua ampia concezione di ambiente di sviluppo del soggetto, che può essere raffigurata come un sistema di strutture concentriche dalla più prossima all'individuo alla più ampia, una inclusa nell'altra: *microsistema*, *mesosistema*, *ecosistema*, *macrosistema*.

⁴ Si trova, infatti, riferimento a questo modello anche nel rapporto citato della World Health Organization (WHO).

Come anticipato, alcuni autori hanno ripreso il modello ecologico per una rilettura del fenomeno del maltrattamento e ne hanno proposto un'evoluzione nel *modello ecologico-transazionale* (Belsky, 1980, 1993; Cicchetti & Rizley, 1981; Cicchetti & Linch, 1993).

I concetti portanti di questo modello si possono riassumere in: *fattori di rischio, fattori protettivi e resilienza*. L'assunto di base per questi autori è che nessun fattore isolato risulta necessario o sufficiente per il verificarsi del maltrattamento (Belsky, 1993).

In particolare, autore di riferimento di questo approccio per lo specifico ambito del maltrattamento infantile è Belsky⁵, che in un suo articolo del 1993, *Etiology of Child Maltreatment: A Developmental-Ecological Analysis*⁶, affronta in maniera dettagliata l'eziologia del maltrattamento e dell'abuso fisico ai danni di minori. Applicando a questi temi una *prospettiva di sviluppo ecologica* prende in considerazione i vari "contesti del maltrattamento":

- "developmental context"/contesto di sviluppo: che comprende il ruolo parentale, le caratteristiche del minore e la trasmissione intergenerazionale;
- "immediate interactional context"/contesto di interazione/relazione prossimo: che comprende gli stili educativi/ di parenting e l'interazione genitori-bambino associati al maltrattamento e all'abuso
- "broader context"/contesto più ampio/generale: che comprende a sua volta altri 3 ambiti del maltrattamento minorile: community/ società, cultural/cultura e evolutionary/evoluzione.

Per l'autore tutti questi contesti a partire dalla sviluppo ontogenetico dell'individuo interagiscono tra loro e determinano se e con quali modalità il maltrattamento avrà luogo e quale tipo di conseguenze comporterà per il minore.

Dal punto di vista dell'intervento cosa significa riferirsi ad un modello ecologico-transazionale? Come abbiamo visto innanzitutto significa considerare il maltrattamento e l'abuso come frutto dell'interazione di momenti interni ed esterni, nessuno dei quali di per sé determinante a produrre un esito patologico e patogenetico.

In quest'ottica la prospettiva ecologica risulta determinante per superare concezioni meccanicistiche dell'agire sano e patologico, oltre che condurre ad una logica di intervento pluridimensionale, che vede l'intervento integrato di contesti, metodiche e strumenti di natura diversa e che esce da una prospettiva puramente riparativa per entrare piuttosto in una promozionale.

In questo senso risulta necessario interrogarsi su cosa implichi nello sviluppo del minore l'essere maltrattato, entro una cornice metodologica che ci permetta di individuare una sequenza di fasi operative, al cui interno collocare gli specifici strumenti di cui si dispone.

⁵ Di più recente pubblicazione: Belsky, J. & Stratton, P. (2002). An Ecological Analysis of the Etiology of Child Maltreatment. In K. Browne, H. Hanks, P. Stratton & C. Hamilton (Eds), *Early Prediction And Prevention Of Child Abuse: A Handbook* (pp. 95-110). Chichester, UK: Wiley.

⁶ Belsky, J. (1993). Etiology of Child Maltreatment: A Developmental-Ecological Analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 3; pp. 413-134.

Di grandissima utilità per l'intento promozionale degli interventi che ci apprestiamo a progettare risulta essere il concetto di *resilienza*, parte integrante del modello ecologico-transazionale.

3. DAI FATTORI PROTETTIVI AL CONCETTO DI RESILIENZA

L'interesse per i fattori di protezione, definibili anche come risorse, è da sempre presente nella cultura dell'aiuto socio-educativo, anche se le prassi hanno faticato a dare loro visibilità e ad utilizzarli come punto di partenza di un lavoro promozionale. Una prospettiva interessante ed utile per valorizzare maggiormente questi fattori è data proprio dai recenti sviluppi del concetto di resilienza⁷.

Resilienza è, in origine, un termine tecnico che sta ad indicare la proprietà di certi materiali di resistere a pressioni e sollecitazioni forti, senza spezzarsi o deformarsi.

Nel campo delle scienze umane, indica l'attitudine a resistere alle pressioni di fattori negativi, a preservare la propria integrità in circostanze difficili, e la capacità di costruirsi una vita soddisfacente, nonostante gli ostacoli e le difficoltà.

In termini più psicologici, la *resilience* viene definita come "*capacità del soggetto di mantenere un discreto livello di adattamento anche in condizioni di vita particolarmente sfavorevoli*" (Zani, 1999).

Un altro ideatore del concetto di resilienza⁸, Michael Rutter, professore di psichiatria del bambino a Londra, lo presenta così: "*... ci si è resi conto che certi bambini arrivavano a funzionare bene anche nelle situazioni più terribili. Si è realizzato che le risposte dei bambini a queste situazioni sono estremamente differenti: certi bambini crollano e vanno molto male; altri riescono a sopravvivere; e altri sembrano andati bene e diventano forse più forti dopo avere attraversato tali esperienze.*"

Gli studi sulla resilienza si sono sviluppati soprattutto nell'ultimo trentennio, ma il concetto fu introdotto nella comunità scientifica già nel 1955, quando dopo la seconda guerra mondiale ebbe inizio una vera e propria rivoluzione culturale nell'osservazione dei minori in condizioni di pregiudizio (orfani, in stati estremi, con deficit ecc.): l'attenzione iniziò a focalizzarsi anche sulla possibilità di una riabilitazione e ricostruzione positiva.

A seconda dei campi d'interesse e del periodo degli studi, l'enfasi è stata posta su fattori diversi del concetto di resilienza e questo ha portato nel tempo ad influenzare e modificare fortemente la sua definizione (Masten, Best e Garmezy, 1990; Caso, De Leo, De Gregorio, 2002).

Leggendola in una prospettiva sistemica (con particolare attenzione alle relazioni tra individuo e contesto), la resilienza "va intesa come un particolare *processo*, una

⁷ Vanistendael S. (1995). *La résilience ou le réalisme de l'espérance*. Genève: BICE.

⁸ L'interesse per il tema della resilienza è in continuo espansione e vi sono interessanti sviluppi del concetto anche in termini più personali/interni; ne è un esempio l'*ego-resiliency* proposta da Block (1950, 1971), i cui studi hanno avuto seguito anche in Italia (vedi Caprara, Steca, Capanna & Caprara, 2003). Altro ambito specifico che ha iniziato a fare propri i contributi di studio sulla resilienza è la psicologia della salute e del benessere.

strategia di *adattamento a situazioni di stress e di rischio psicologico-sociale* potenzialmente pregiudizievole per lo *sviluppo emotivo, cognitivo e socio-relazionale* dell'individuo in età evolutiva" (De Gregorio, 2000). Le situazioni di potenziale rischio e vulnerabilità vengono mediate e rielaborate e interpretate tramite le *configurazioni dinamiche di fattori di rischio e fattori protettivi*.

Ad oggi la definizione operativa è varia e la resilienza viene considerata dai diversi ricercatori ora un tratto personale ora un processo che riflette un adattamento positivo alla avversità (Luthar & Cicchetti, 2000).

Indipendentemente dalla definizione operativa adottata, diversi ricercatori (Cowen, Work, & Wyman, 1997; Luthar, 2003; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Masten, 2001) hanno cercato di identificare i fattori connessi alla resilienza che sembrano mostrare una funzione protettiva in quanto riducono il rischio che si verifichino problemi di adattamento. Da queste stesse ricerche emerge che non esiste una singola fonte di resilienza, ma un insieme di fattori che interagiscono tra loro in modo complesso. Inoltre non sempre gli stessi fattori svolgono funzione protettiva in maniera indifferenziata per tutti gli individui ma un elemento che in determinate circostanze o associato con altri fattori può rivelarsi d'aiuto in una situazione può non esserlo in un'altra (Newman, 2005).

Le indagini sulla resilienza si concentrano nel ricercare quelle caratteristiche che possono essere trasformate in fonti di superamento delle situazioni difficili così da poter promuovere il benessere basandosi sulle potenzialità intrinseche dell'individuo (Oliverio Ferraris, 2004)⁹.

Tra tali fattori costitutivi della resilienza troviamo, in particolare, le *esperienze relazionali significative*, identificate con le relazioni con "*altri significativi*" per l'individuo, elemento di particolare interesse in un'ottica educativa. In una prospettiva di educazione alla resilienza, infatti, è necessario sottolineare come imprescindibilmente "la ricerca del benessere passi attraverso la relazione con gli altri" (Malaguti, 2003).

Più che un concetto, quindi, la resilienza è un presupposto e una prospettiva culturale nuova che riconoscendo la persona nella sua globalità si muove per potenziarne le risorse e le competenze; "porre attenzione ai processi di resilienza significa offrire la possibilità di muoversi secondo una prospettiva positiva" (Malaguti, 2003).

4. LO SVILUPPO DELLA GENERATIVITÀ

Formuliamo a riguardo una macroipotesi secondo cui l'esito dello sviluppo funzionale dell'individuo è l'espressione di un sé generativo, intesa come capacità adulta di concorrere alla realizzazione di altro da sé.

Una simile generatività è indubbiamente resa possibile dalla disponibilità per il soggetto di risorse adeguate e, al contempo, da un funzionale sentimento di potere.

⁹ I fattori di resilience che posso essere identificati e studiati di volta in volta sono molteplici. Nel nostro caso potremmo prendere in considerazione per esempio il senso di coerenza (Sense of Coherence – SOC) (Antonovsky, 1979).

Abbiamo quindi deciso di utilizzare come cornice di riferimento metodologica per lo sviluppo del sé generativo del ragazzo maltrattato e/o abusato il modello operativo del self empowerment.

Il modello del *Self Empowerment* (Bruscaglioni & Gheno, 2000; Gheno, 2005) prevede che una nuova possibilità per la persona si apra attraverso lo svilupparsi di quattro fasi logicamente sequenziali: la prima vede l'attivazione e la focalizzazione del desiderio, la seconda la costruzione di una pensabilità positiva di sé nella circostanza in cui il desiderio si realizza, la terza vede la mobilitazione di risorse interne ed esterne alla persona e la quarta, infine, un'azione del soggetto.

Più in dettaglio notiamo come la prima fase implichi innanzitutto che, all'interno della normale dialettica tra bisogni e desideri della persona, l'io del soggetto si concentri in modo particolare sulla sua componente desiderante. Quindi che l'io desiderante si focalizzi su di un desiderio specifico che andrà successivamente a concretizzarsi in una nuova possibilità personale.

L'emergere di un bisogno, apparentemente, è il primo motore dell'essere umano: mangio perché devo sopravvivere come individuo, mi riproduco perché devo sopravvivere come specie, e per questi stessi due motivi, per questo bisogno ultimo di sopravvivere, mi difendo aggregandomi ad altri e, con loro, costruendo mura che difendano il mio villaggio.

D'altra parte, ben presto il mio villaggio diviene una città. Costruisco piazze, per poter incontrare altre persone e scambiarci beni e manufatti, ma anche storie ed esperienze, costruisco cattedrali, sempre più belle ed ardite, e realizzo opere d'arte e dell'ingegno. Provo a realizzare cioè i miei desideri, che sempre più forti emergono accanto ai bisogni.

Desideri e bisogni muovono l'agire dell'uomo, talvolta in modo conflittuale quando la soddisfazione del mio desiderio aumenta il bisogno altrui, o addirittura il mio bisogno impedisce il sorgere di un desiderio altro.

Qualche volta invece bisogno e desiderio si alimentano in modo virtuoso. il desiderio dà le ali a quanto il bisogno riconosce come necessità: si può mangiare per sopravvivere, ma imparando a cucinare il cibo diventa una forma di espressione umana più alta che la sola sommatoria di zuccheri, grassi e proteine con qualche aggiunta.

Del resto il desiderio senza limite sconfinava nell'onnipotenza delirante, mentre la centratura esclusiva sulla mancanza tende alla depressione. Il primo conferisce all'uomo in azione energie che, se mal dirette, lo conducono ad ardere nel sole dell'utopia, il secondo le energie le sottrae. Nel nostro modello il rapporto dialettico tra bisogni e desideri è fecondo qualora si inneschi quel reciproco alimentarsi, per cui il riconoscimento del limite non uccide l'io desiderante della persona, ma lo attrezza di un sano realismo. Quando questo è reso possibile, all'essere umano è dato di avviare il processo di costruzione di una nuova possibilità.

La seconda fase vede lo svilupparsi del desiderio specifico verso una nuova capacità della persona di pensarsi nella circostanza in cui esso si realizzerà. Infatti, cosa ci permette di progettare una qualsiasi azione? A questa domanda possiamo rispondere in due modi diversi, entrambi veri e per certi versi necessari. Il primo è: una speranza di successo, il secondo: una prefigurazione di sé in questo successo. Per poter agire ragionevolmente una persona deve confidare in qualche modo nella possibilità che la

sua azione vada a buon fine, e deve poi possedere un'immagine di sé contenta del raggiungimento di tale fine.

Questo secondo passaggio nel processo di apertura di una nuova possibilità per sé ci dice che anche se il desiderio è ciò che consente di mettere in moto al processo, di per sé non è sufficiente al suo svolgimento. Per proseguire è necessario quasi subito disporre di una visione, in più precisa possibile, della meta, del risultato atteso, della condizione cui si tende con il nostro *empowerment*.

Caratteristica necessaria è che questa visione sia positiva, devo vedermi nella condizione attesa e ciò che vedo deve essere piacevole, bello, desiderabile. In altri termini, il desiderio di mettere su una famiglia insieme, di diventare adulto, di crescere nel proprio lavoro, anche se vero e forte (la precisazione non risulta inutile, quante volte infatti nella pratica professionale ci troviamo alle prese con un io non capace di desiderare con forza o che – pur con la forza e l'intensità necessarie – propone falsi desideri), non è di per sé garanzia del suo raggiungimento. E non solo perché le risorse per perseguirlo risultano insufficienti, ma prima di tutto perché non riesco a vedermi in una determinata circostanza (ad esempio, non mi vedo padre o madre, non mi vedo adulto, non mi vedo capo, oppure ciò che vedo non mi piace).

A valle del riconoscimento di un bisogno e/o dell'attivazione di un desiderio, c'è quindi la necessità di avviare un percorso di costruzione di una pensabilità positiva di sé nella circostanza in cui il mio desiderio si realizza.

Si tratta di una tappa obbligata, che aumenta di gran lunga le probabilità che io possa effettivamente aggiungere a quanto già possiedo una nuova possibilità. Questo almeno per due motivi: innanzitutto per rafforzare il desiderio in un momento in cui – nascente – è spesso ancora fragile e facile da distruggere, aumentandone così anche la consistenza e la tenuta nel tempo, legate evidentemente più ad una vera e propria progettualità che ad un sentimento pur forte; quindi, per verificarne contenuto e direzione; la capacità di prefigurarsi in una determinata circostanza è infatti spesso una vera e propria “prova del 9” circa la verità del proprio desiderio. Più volte abbiamo infatti constatato che l'incapacità di costruire o di sviluppare una pensabilità, copre una scarsa motivazione.

È importante notare come, frequentemente, nello svilupparsi di tale pensabilità si attivano una serie di difficoltà soggettive che rappresentano per l'empowerment della persona dei veri e propri killer. Queste difficoltà vanno a colpire con forza il desiderio, tendendo a sottrargli energia e definizione (da qui il termine da noi usato di killer, pronti a “uccidere” la persona in azione rimandandola ad un vissuto di impossibilità di un cambiamento).

Concettualmente il killer non coincide con il limite o la condizione di mancanza, né – necessariamente – con la causa del disagio connesso, il killer è ciò che inibisce o riduce il desiderio di uscire dalla condizione di disagio. In questo senso il killer può essere sia intrinsecamente legato alla causa del sentimento di disagio, o perché della stessa natura e quindi radicato profondamente nella storia dello sviluppo psicologico della persona (killer personale), oppure non coincidente ma in qualche modo connesso, sia appreso da fonte ambientale, dall'educazione ricevuta o da fonte più prossima al momento attuale, ad esempio il contesto sociale in cui la persona è inserita (killer culturale).

Esistono tre grandi modalità dell'emergere delle difficoltà storiche soggettive: la prima – la più pesante sia in termini delle conseguenze prodotte, sia della possibilità di

aggirarla – è rappresentata dalla apparente assenza di desiderio¹⁰; la seconda modalità vede la riduzione del desiderio, attraverso una squalifica o una diminuzione della quantità di risorse messe in azione, cioè un disinvestimento; la terza si evidenzia come una rinuncia di fronte alle prime difficoltà, attraverso l'emergere di una disillusa dichiarazione di inutilità (a quest'ultimo ambito afferisce tutto il tema dell'incapacità percepita che affronteremo in seguito).

Nell'intervento di *empowerment* sulla persona può rendersi necessario un depotenziamento dei killer che permetta al soggetto di procedere nel proprio percorso di costruzione della possibilità. Proponiamo in sintesi tre strategie che possono essere attuate autonomamente o in modo integrato.

Una prima strategia si propone di depotenziare la difficoltà storica soggettiva della persona attraverso il suo aggiramento. Si tratta di offrire alla persona un punto di osservazione diverso che le permetta di attuare comportamenti altri da quelli a lui abituali. Una piccola azione – frequentemente metaforica (ad esempio, cambiare taglio di capelli o prendersi una pausa dal lavoro in un momento strano) o paradossale (ad esempio, salire sul tavolo per cambiare punto di vista o cantare una canzone ai propri colleghi) – permette alla persona di fare esperienza che si può fare qualcosa di impensabile fino a quel momento.

Una seconda strategia – più complessa – perviene al depotenziamento del killer attraverso ad una ristrutturazione del campo entro cui esso si colloca, seguita dall'apprendimento di un nuovo sistema di relazioni tra gli elementi di realtà presente.

Si tratta di un approccio vicino ai modelli terapeutici cognitivo-comportamentali in cui la persona viene aiutata ad imparare un modo altro di stare di fronte alle proprie difficoltà a partire dall'evidenza di altre possibili relazioni tra gli elementi che costituiscono il proprio sistema di riferimento (ad esempio, illustrando un'altra possibilità di svolgere un compito che è "sempre stato fatto così"). Questa seconda strategia si lega funzionalmente alla prima dato che spesso si avverte la necessità di uno "spunto" che permetta di superare l'inerzia che normalmente impedisce la ristrutturazione del campo psicologico. Così una l'esperienza positiva di una iniziale piccola sperimentazione analogica, frequentemente, favorisce la possibilità della persona di vedere nuovi e più funzionali rapporti tra i dati di realtà.

La terza strategia differisce sensibilmente dalle prime due. Mentre queste sono basate fondamentalmente su meccanismi cognitivi individuali, quest'ultima si basa sulla natura eminentemente relazionale dell'essere umano. Di fronte ad una incapacità di reggere la frustrazione legata ad un possibile fallimento, la persona in difficoltà tende spesso a rinunciare all'azione, assumendo un atteggiamento di disillusione che – reiterato – produce un forte abbassamento del livello di desiderio. Può essere quindi necessario che, almeno in una fase iniziale, la persona venga accompagnata nel proprio percorso di sviluppo. Poi, con il trascorrere del tempo, l'accompagnamento iniziale può anche

¹⁰ Il desiderio assente rende impossibile l'attivazione del soggetto, pertanto è fondamentale per poter procedere stabilire se esso è davvero mancante, e quindi si dovrà indagare su cosa lo faccia mancare dato che – questo è per noi un postulato fondamentale! – la struttura dell'essere umano è desiderante, o se invece è mal indirizzato, e quindi si dovrà indagare su cosa rappresenti davvero un desiderio per la persona. In entrambi i casi risulta opportuno procedere ad un percorso a ritroso nella storia personale fintanto che non si vada ad individuare un nucleo di desiderio riconoscibile dal soggetto. È questo uno dei pochissimi casi – all'interno del nostro approccio – in cui proponiamo di operare una ricognizione un po' approfondita del passato della persona.

evolvere verso un monitoraggio anche blando dell'azione della persona cliente, anche se ove ci si rivolga a soggetti particolarmente deboli, una qualche forma di accompagnamento anche lungo debba essere in qualche modo prevista, pena il sostanziale fallimento nell'apertura di una possibilità che tenga nel tempo¹¹.

La terza fase della possibilitazione rappresenta il passaggio verso la traduzione della possibilità mentale alla possibilità reale. Tale traduzione richiede indubbiamente la messa in azione di risorse specifica. Lo strumento privilegiato per una tale mobilitazione è l'apprendimento, una volta che è chiaro cosa si vuole fare (o essere, questa è l'essenza della pensabilità positiva di sé nella condizione di desiderio realizzato), si tratta di imparare come si fa a farlo (o a esserlo).

Ad un livello immediato, intuitivo, apprendere significa acquisire risorse dall'esterno. In altri termini, portare dentro di sé oggetti (di conoscenza) che prima non c'erano. In questa prospettiva il processo dell'apprendere è ben rappresentato dalla metafora del vaso che, inizialmente vuoto, viene riempito attraverso un trasferimento di risorse da un altro recipiente che ne era dotato. L'unica differenza rilevabile – nell'accezione appena descritta – tra il trasferimento di un bene qualsiasi e il trasferimento di conoscenza è che nel primo caso il passaggio implica lo svuotamento di A per ottenere il riempimento di B, nel secondo B viene riempito senza che A sia svuotato.

Se però ci concentriamo sul soggetto che apprende, dobbiamo riconoscere – con Knowles¹² – che esso è già pieno, se vogliamo continuare ad utilizzare la metafora del vaso, non si tratta ma di un vaso vuoto, ma è sempre già dotato di qualche risorsa. In qualche modo, quindi, il nostro trasferire risorse deve tener conto di ciò che già c'è.

Il fallimento di molta formazione non pare tanto legato all'incapacità di assumere nuovi contenuti, quanto a quella di integrarli positivamente con ciò che già era presente nel discente.

Nel passaggio dalla pensabilità alla possibilità dovrò quindi innanzitutto partire da ciò che già ho presente dentro di me (risorse interne), le mie competenze, i miei punti di forza, i miei desideri e anche le mie caratteristiche più personali (tratti, motivazioni, etc.), quindi assumere ciò che mi manca (risorse esterne), ma che nell'ambiente è presente.

È chiaro che ciò comporta due questioni centrali in quella fase che abbiamo chiamato mobilitazione delle risorse del soggetto: innanzitutto devo conoscere su cosa posso fondare, da subito, il mio percorso di apertura di una nuova possibilità, cioè devo sapere su quali punti di forza posso contare, ma anche quali criticità posso temere (come abbiamo visto spesso queste criticità, se trascurate, emergono come "killer"); inoltre

¹¹ Secondo alcuni autori, l'operatore svolge solo un compito di attivazione del processo, altri ritengono invece che ci si debba anche preoccupare di quanto il processo attivato possa reggere nel tempo. Questo è secondo noi tanto più vero, quanto più ci si rivolge a persone dotate di risorse limitate per quantità e qualità. Anche noi, con Amartya Sen, siamo convinti che la libertà della persona sia anche legata alla quantità di risorse disponibili, in questa prospettiva crediamo che l'operatore debba essere non solo una risorsa metodologica, ma anche relazionale. Va anche detto, però, che l'accompagnamento non può in alcun modo essere inteso come sostituzione. Ricerche recenti (Gheno & Bruno, 2003) hanno evidenziato come nell'ambito dei servizi alla persona frequentemente emergono dei modelli impliciti di professione che vedono l'operatore come solutore in forma sostitutiva dei problemi del cliente. Questo approccio oltre a rafforzare atteggiamenti passivi nella persona, vada a produrre una dipendenza disfunzionale della persona cliente verso l'erogatore del servizio e quindi un'ulteriore diminuzione dei suoi gradi di libertà.

¹² Cfr. Knowles M. (2003). Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia. Milano: Franco Angeli.

devo far posto a quanto di nuovo assumo, cioè devo essere in grado di innestare le risorse esterne su quelle interne, in modo da evitare dissonanze cognitive che potrebbero rendere vano il processo di mobilitazione.

Al contrario, se la ristrutturazione del mio campo cognitivo sarà stata efficace, la mia pensabilità avrà trovato le risorse che le permetteranno di svilupparsi in una reale possibilità di scelta. Attraverso un ultimo passaggio: la sperimentazione. Attraverso di essa la persona ha la possibilità di assumere realmente la nuova possibilità per sé.

Perché rappresentino una reale possibilità per la persona, le risorse sviluppate ed acquisite devono essere sperimentate. Se ne faccio esperienza, per me esiste davvero, cioè è una reale possibilità. Che posso, se lo voglio, scegliere di attuare.

Queste sono le tappe – nell’inevitabile schematizzazione propria di tutti i tentativi di modellizzare la realtà – di un percorso che partendo dalla mossa desiderante dell’io permette al soggetto di aprire una nuova possibilità per sé.

Rispetto allo specifico della sua applicazione a persone con storia di maltrattamento od abuso è lecito ritenere che il desiderio e la pensabilità possano essere distorte dall’alterato sviluppo della propria storia personale. Così l’ipotesi formulata dal nostro gruppo di lavoro è che il punto di partenza nello sviluppo di un percorso di rafforzamento del sentimento di potere possa, invece che dalla ricognizione dei desideri, prendere l’avvio dalla ricognizione delle risorse interne disponibili.

Da qui si evince che la sequenza prima descritta del processo di “possibilitazione” in ambito formativo, e cioè Desiderio – Pensabilità – Risorse – Azione, nel lavoro con ragazzi vittime di maltrattamento e/o abuso debba essere modificata nel modo seguente: Risorse (che significa: 1) individuazione delle risorse relazionali-educative, 2) individuazione delle risorse personali interne, 3) loro restituzione e valorizzazione e solo a questo punto – Desiderio – Pensabilità – Risorse (questa volta intese come risorse esterne da acquisire) – Azione.

Nello schema 1 abbiamo inserito in parallelo un’ipotesi 0 di sequenza del processo, coerente con il tradizionale approccio al self empowerment, ed un’ipotesi 1 di lavoro con minori maltrattati.

5. IPOTESI DI LAVORO CIRCA LO SVILUPPO D UNA “BUONA” DINAMICA RELAZIONALE IN CONTESTI EDUCATIVI CON MINORI MALTRATTATI E/O ABUSATI

Per i minori vittime di maltrattamento/abuso viene fortemente compromessa la possibilità di instaurare relazioni interpersonali “sane” a fronte del trauma subito. Nella dinamica relazionale, infatti, essi hanno imparato a occultare i propri bisogni e desideri di fronte al soddisfacimento dei bisogni distorti delle figure maltrattanti, nutrono una assenza di fiducia nel mondo e negli altri e si percepiscono privi di valore, “schiavi” della situazione di violenza vissuta.

In questo contesto risulta primaria, ancor prima dell'individuazione delle risorse interne del soggetto, l'individuazione e l'attivazione di risorse relazionali, che possano sostenere il minore nel suo percorso di empowerment.

Gli studi sulla resilienza hanno infatti individuato, quale fattore fondamentale di protezione per aiutare il minore a diventare un adulto resiliente, la presenza di un contesto capace di accogliere e farsi carico della condizione di vulnerabilità. Dall'osservazione del modello formulato dal *Bureau Catholique International de l'Enfance*, denominato "Casita"¹³, che sintetizza i fattori di protezione in grado di influenzare positivamente il processo di resilienza, emergono due fattori fondamentali.

Schema 1 – Due sviluppi del processo di possibilitazione

<i>Fase del Processo</i>	<i>Ipotesi 0 di azioni</i>	<i>Ipotesi 1 di azioni</i>	<i>Possibili Strumenti</i>
Desiderio	1) Dialettica bisogno-desiderio	3) Dialettica bisogno-desiderio	
	2) Attivazione dell'io desiderante	4) Attivazione dell'io desiderante	
	3) Definizione del desiderio specifico	6) Definizione del desiderio specifico	
Pensabilità	4) Costruzione di una pensabilità positiva di sé nella condizione di desiderio realizzato	7) Costruzione di una pensabilità positiva di sé nella condizione di desiderio realizzato	
	5) De-killing	5) De-killing	
Risorse	6) Individuazione risorse interne	1.2) Individuazione risorse interne	- Strumenti GALDUS - Altri strumenti - Auto-valutazione
		1.1) Individuazione risorse relazionali	- Relazione educativa
	7) Restituzione – valorizzazione	2) Restituzione – valorizzazione	- Feedback sulle rilevazioni fatte
	8) Acquisizione di risorse esterne	8) Acquisizione di risorse esterne	
Azione	9) Sperimentazione personale	9) Sperimentazione personale	

1. Le fondamenta della *Casita* sono costituite dall'**accettazione incondizionata della persona**, prima che dei propri comportamenti, attraverso rapporti informali. Serve

¹³ *Casita*, cioè casetta, intesa come metafora di una costruzione che procede dalle fondamenta al tetto. L'uso di un termine in castigliano è dovuto al fatto che la pubblicazione del Bureau Catholique cui ci riferiamo venne editata per la prima volta in Cile.

dunque un contesto capace di accogliere la persona e di accompagnarla nella quotidianità.

Questo contesto è rappresentato da tutte le relazioni di aiuto (con medico, psicologo, assistente sociale, educatore, famiglia, amici) di cui il soggetto può usufruire. Per i minori abusati/maltrattati critiche sono non solo la relazione con la famiglia ma spesso anche con il gruppo dei pari (scarsa socializzazione e aggressività sono le due facce di una difficoltà a entrare in relazione coi coetanei); diventa quindi centrale, proprio per i suoi caratteri di informalità e quotidianità, la relazione educativa: essa è una relazione affettiva stabile, che consente al soggetto maltrattato/abusato non solo di sperimentare una continua possibilità (che egli può sempre rifiutare) di essere accolto con il proprio passato traumatico ma anche di essere guardato secondo tutte le dimensioni costitutive di sé nel presente (intellettuale-cognitiva, emotivo-affettiva, relazionale sociale, fisico-corporea, spirituale, estetica¹⁴). La relazione educativa inoltre offre al minore continui rimandi su cosa è giusto e sbagliato all'interno di un rapporto con un adulto e può quindi guidarlo a scoprire e sperimentare concretamente un modo di stare insieme non patologico.

2. Il piano terra della *Casita* è costituito dalla **capacità di scoprire un senso, una coerenza**. Anche rispetto a questo secondo aspetto la relazione educativa costituisce una risorsa unica. Essa infatti “ha l’inestimabile pregio di condurre l’adolescente alla certezza dell’esistenza di un significato delle cose e della possibilità di soddisfare le esigenze di autenticità, unità, verità, bellezza, che costituiscono il motore l’umana esistenza.”¹⁵

L’educatore, inoltre, oltre a proporre una ipotesi positiva di senso della realtà al ragazzo, si pone intenzionalmente come modello di riferimento raggiungibile e significativo, diventando mediatore delle fatiche legate all’affronto della vita quotidiana e della difficoltà di vedere, al di là della fatica, il senso che ogni avvenimento ha per ognuno.

Da ultimo vogliamo segnalare come il modello della *Casita* della resilienza risulti fortemente coerente con il nostro modello operativo del Self Empowerment anche se si situa sul di un livello differente di sviluppo. Vediamo di seguito nella figura 2 il rapporto tra i due modelli.

¹⁴ Cfr. Progetto Paideia III “Contrastare la dispersione”, Milano: Galdus.

¹⁵ Cfr. Progetto Sofia II; Milano: CSL.

Figura 2 – Resilienza ed empowerment della persona

