

*Ogni volta che si presenta l'occasione  
per parlare con i bambini delle cose della vita  
dovremmo semplicemente dirgliele,  
così come esse sono  
(Francoise Dolto, 1997)*

Susanna Pallini, Marvita Goffredo, Maria Grazia Foschino Barbaro

**Al riparo dalla violenza assistita:  
piccoli passi per promuovere la resilienza  
nelle strutture di accoglienza**



ISBN 979-12-210-1592-8



9 791221 015928

# INDICE

## LE AUTRICI

Premessa

Presentazione

- 1 La violenza assistita intrafamiliare
- 1.1 Le dinamiche interpersonali
  - L'attaccamento disorganizzato
  - Il triangolo drammatico
  - I sistemi motivazionali interpersonali e le così dette transizioni disarmoniche
- 1.2 La narrazione e la rievocazione della memoria traumatica
  - Perché è difficile parlare della violenza?
  - Quali sono le caratteristiche dei ricordi traumatici?
- 1.3 Le conseguenze nei bambini
  - Le sequele psicopatologiche: ipereccitazione e dissociazione
  - Altre problematiche
- 2 Le strutture di accoglienza per le vittime di violenza domestica
- 2.1 Gli adattamenti di madri e figli nelle strutture di accoglienza
- 2.2 Le strutture di accoglienza: uno spazio di dialoghi e emozioni
  - L'ascolto nelle strutture di accoglienza
  - Parlare della violenza
- 3 Una proposta educativa per i bambini vittime di violenza assistita
- 3.1 Piccoli passi verso la comunicazione, l'adattamento sociale e la resilienza: i laboratori

## APPENDICE



## Le autrici

### Susanna Pallini

Susanna Pallini è professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo presso il Dipartimento di Scienze della formazione di Roma Tre. E' didatta della Società Italiana di Terapia Cognitivo Comportamentale e ha lavorato per molti anni come psicoterapeuta nei servizi di salute mentale. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi di auto-regolazione emotiva e attentiva nella cornice della teoria dell'attaccamento. In tale ambito, si è anche occupata di violenza di genere, pubblicando numerosi articoli e libri.

### Marvita Goffredo

Marvita Goffredo, psicologa psicoterapeuta cognitivo-comportamentale. Docente presso la Scuola di Psicoterapia Cognitiva AIPC; svolge attività clinica, di formazione e ricerca in materia di psicopatologia dello sviluppo e stress traumatico in età evolutiva. In collaborazione con enti del terzo settore è impegnata in numerosi progetti per la tutela e cura di minorenni e genitori in condizione di vulnerabilità. Socia ordinaria della SITCC (Società Italiana di Terapia Comportamentale e Cognitiva) e del CISMAI (Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e Abuso all'Infanzia).

### Maria Grazia Foschino Barbaro

Maria Grazia Foschino Barbaro, psicologa psicoterapeuta. Componente del CReSVI (Coordinamento regionale della Rete dei Servizi per il contrasto della Violenza all'Infanzia) della Regione Puglia, già responsabile della UOSD Psicologia-GIADA dell'Ospedale Pediatrico Giovanni XXIII di Bari. Dirige la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Cognitiva AIPC - sede di Bari; docente nelle Scuole di Psicoterapia Cognitiva APC e SPC. Esperta in Psicopatologia dello Sviluppo e Terapia dello Stress Traumatico Infantile; autrice di numerose pubblicazioni, nazionali ed internazionali, sul tema del trauma infantile. E' socia didatta della Società Italiana di Terapia Comportamentale e Cognitiva (SITCC) e c Vice Presidente del CISMAI (Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e Abuso all'infanzia).

Alla cura delle attività laboratoriali proposte hanno collaborato:

### **Mara Sbergamo e Maria Rosaria Vaiano**

Maria Rosaria Vaiano e Mara Sbergamo, laureate in Scienze pedagogiche, sono docenti di scuola primaria. Hanno maturato la loro esperienza professionale in scuole a forte flusso immigratorio e in contesti caratterizzati da criticità economiche, sociali e culturali. Hanno ricoperto per diversi anni l'incarico di Funzione Strumentale per l'Intercultura occupandosi dell'integrazione e di percorsi educativi e formativi efficaci per bambine e bambini con cittadinanza non italiana. Hanno collaborato come cultori della materia presso la facoltà di Scienze della Formazione di Roma Tre. Hanno condotto, in collaborazione l'Università di Roma Tre, numerosi progetti di alfabetizzazione e regolazione emotiva sia per docenti che per bambini di scuola primaria, sperimentando nuovi percorsi didattico-laboratoriali in contesti di ricerca-azione.

### **Barbara Barcaccia, PhD.**

Psicologa e Psicoterapeuta, Dottore di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca educativa. È istruttrice di protocolli basati sulla Mindfulness e formatrice in terapia cognitivo-comportamentale e Acceptance and Commitment Therapy (ACT). È chairperson del gruppo d'interesse speciale sul Disturbo Ossessivo-Compulsivo dell'EABCT. Insegna «Accettazione e mindfulness in psicoterapia» ed è Supervisore Clinico della Scuola di Specializzazione in Neuropsicologia, Sapienza Università di Roma; insegna «Psicologia Clinica e gestione dello stress», presso l'Università degli Studi Roma Tre, Scienze della Formazione, e «Communication Skills» presso il corso di laurea in inglese in Medicina e Chirurgia del Campus Biomedico (Master's Degree Program in Medicine and Surgery). È didatta delle scuole di specializzazione in psicoterapia SPC (Roma) e AIPC (Bari). Ha condotto ricerche sulla sintomatologia psicopatologica, in particolare su disturbo ossessivo compulsivo, ansia e depressione, e anche su perdono, mindfulness e compassione come fattori protettivi per la psicopatologia. È abilitata alle funzioni di professore di II Fascia per Psicologia Clinica e Dinamica.

## Premessa

La realizzazione del presente opuscolo si inserisce tra le attività del progetto **“Puglia for Special Kids Azioni di Sostegno ai minori vittime di violenza assistita, agli orfani di crimini domestici e alle loro famiglie affidatarie su tutto il territorio della Regione Puglia”** - AVVISO “PER IL FINANZIAMENTO DI PROGETTI AFFERENTI LE POLITICHE PER LA FAMIGLIA” LINEA INTERVENTO “Sostegno ai minori vittime di violenza assistita, agli orfani di crimini domestici e alle loro famiglie affidatarie”



Puglia for Special Kids ha avuto come obiettivo fondamentale lo sviluppo, la messa a sistema e l’implementazione di prassi operative integrate per la tutela e l’assistenza sociale e psicologica dei minori esposti ad esperienze traumatiche ed anche degli adulti che se ne prendono cura, favorendo l’omogeneità dei percorsi nonché la qualità e l’accessibilità ai servizi preposti.

Si è articolato nelle seguenti azioni:

- 1) consolidamento del lavoro di rete fra i servizi che si occupano della tutela e dell’assistenza dei minori esposti a violenza, nell’intento ultimo di ridurre la variabilità nella qualità ed accessibilità a tali servizi;
- 2) esplorazione degli adattamenti psicosociali conseguiti dalle genitrici vittime di violenza domestica e i propri figli, inseriti presso una struttura residenziale (due tipologie: casa rifugio di prima e di seconda accoglienza), nell’intento ultimo di giungere alla definizione e diffusione di prassi di accoglienza che promuovano un migliore adattamento.
- 3) azioni di sostegno per l’accesso dei minori ai servizi socio educativi e del tempo libero;
- 4) sperimentazione del Pronto Soccorso Psicologico, mobile sull’intero territorio pugliese, per l’attuazione di interventi peri-traumatici nei casi di femminicidio (nella fase immediatamente a ridosso del femminicidio) destinati ai bambini orfani di crimini domestici e agli adulti affidatari;

- 5) formazione degli operatori sociali e sanitari dei servizi pubblici e privati;
- 6) elaborazione e diffusione di materiale psicoeducativo.

Il Progetto è stato realizzato in tutte le sue azioni sull'intero territorio regionale pugliese in quanto si è avvalso delle reti anti violenza locali esistenti, dei centri anti violenza e dell'equipe specialistica sul trattamento del trauma infantile GIADA-Gruppo Interdisciplinare Assistenza Donne bambini Abusati (UO Semplice a Struttura Dipartimentale Psicologia GIADA Azienda Ospedaliero Universitaria Policlinico – Ospedale Pediatrico “Giovanni XXIII” Bari) riconosciuta quale III Livello “Centro altamente specializzato per il trattamento dei minorenni vittime di violenza” dalle Linee guida regionali in materia di maltrattamento e violenza nei confronti delle persone minori per età (Del.G.R. 1878/2016).

Soggetto capofila del progetto è stato l'Aps Sud Est Donne e come partner l'Azienda Ospedaliera Universitaria Policlinico-Giovanni XXIII di Bari, GIADA, la Cooperativa “Comunità San Francesco”, l'Associazione Riscoprirsi e l'Associazione Impegno Donna.

La Regione Puglia ha aderito al progetto con il compito di monitorare e orientare le azioni in continuità con le *“Linee guida regionali in materia di maltrattamento e violenza nei confronti delle persone minori per età”* e di valutare gli esiti del progetto ai fini della replicabilità su tutto il territorio regionale.

## Presentazione

Paola Milani<sup>1</sup>

Con questo opuscolo, la Regione Puglia realizza un passo importante, fra quelli previsti nel progetto *Puglia for Special Kids*, finanziato dal Dipartimento Politiche per la famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri, che ha avuto come soggetti attuatori alcuni centri antiviolenza e GIADA-Gruppo Interdisciplinare Assistenza Donne bambini Abusati (UO Semplice a valenza Dipartimentale Psicologia GIADA Azienda Ospedaliero Universitaria Policlinico – Ospedale Pediatrico “Giovanni XXIII” Bari) riconosciuta quale III Livello “*Centro altamente specializzato per il trattamento dei minorenni vittime di violenza*” dalle *Linee guida regionali in materia di maltrattamento e violenza nei confronti delle persone minori per età*.

Il testo persegue l’obiettivo di porre l’attenzione sulle azioni di tipo psico-educativo da implementare nei servizi di accoglienza per mamme e bambini/e vittime di violenza intrafamiliare, mettendo a disposizione materiali finalizzati a costruire concreti percorsi di qualificata accoglienza. Esso si compone di due parti: l’inquadramento teorico e la proposta operativa. La prima descrive gli effetti negativi sullo sviluppo dei bambini della violenza assistita o subita in famiglia, dando conto di alcuni riferimenti chiave, di tipo teorico, reperiti nella letteratura internazionale sul tema.

Emerge con chiarezza, in questa parte, che la comunità scientifica ha prodotto rilevante e ineludibile evidenza empirica di tali effetti.

---

<sup>1</sup> Ph.D., Professoressa di Pedagogia Sociale e di Pedagogia delle Famiglie, Responsabile scientifica del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (<https://www.labrief-unipd.it>) del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata -FiSPPA-, Università degli Studi di Padova, e del Programma nazionale P.I.P.P.I.



Oggi sappiamo, cioè, che lo sviluppo umano è prepotentemente influenzato dalle condizioni ambientali e che l'epigenetica, l'insieme delle modalità tramite cui il bagaglio genetico di ognuno matura e si evolve in funzione delle esperienze, conta ben più della genetica. Lo sviluppo dei bambini è altamente sensibile ai fattori di contesto, il cervello cresce e si forma in risposta a tali stimoli ambientali, nel bene e nel male (Milani, 2018).

Nello specifico, i fattori prossimali, fra i fattori di contesto, hanno un impatto evidente sulla crescita, come dimostra Bronfenbrenner (2010) nella sua teoria bioecologica dello sviluppo: la qualità delle relazioni tra genitori e figli è il fattore più rilevante tra tali fattori prossimali.

Pertanto, se la crescita umana dipende dalla qualità delle esperienze che il bambino intreccia con il suo ambiente e dall'insieme della combinazione degli stimoli ambientali, la ripresa dello sviluppo non può che avvenire modificando tale esperienza, ossia invertendo i fattori che influiscono su tali stimoli a livello ambientale. Questa è una novità straordinaria che la scienza ci consegna in quanto indica la via dell'intervento: laddove si crea il problema, si può generare anche la soluzione. Emerge così un grandissimo potenziale di intervento e di conseguenza una grandissima responsabilità nel mettere in campo soluzioni innovative e pratiche di intervento generative di nuovi percorsi di sviluppo per ogni bambina e ogni bambino e per la sua famiglia. Percorsi di sviluppo che possono sempre generarsi, a qualunque età del bambino/a, in qualunque condizione egli si trovi e a fronte di qualunque trauma subito, a patto che un insieme di adulti, appartenenti alla rete formale dei servizi e a quella informale della comunità, facciano squadra intorno a lui/lei e alla sua famiglia per promuovere quell'insieme di fattori che oggi conosciamo come fattori forieri di processi di resilienza. In primis, la possibilità di incontrare tutori dello sviluppo, adulti significativi che sappiano costruire una relazione improntata al profondo riconoscimento e rispetto dell'identità, della storia, del contesto di vita di ogni bambino e in particolare dei suoi bisogni di

sviluppo. È all'interno di siffatta relazione che si può, infatti, gradatamente costruire quel processo dialogico che mette in equilibrio narrazione, ascolto e risignificazione degli eventi traumatici per consentire al bambino o alla bambina di entrare in contatto con la sua storia, nominandola e esplorandola per iniziare un percorso di riscrittura e aperta riprogettazione di essa (Milani, 2018).

Quindi, se nella prima parte del testo sono descritti gli effetti sullo sviluppo dei bambini di stimoli ed esperienze negative, nella seconda parte si presenta una proposta di intervento basata su un'idea cardine: "ogni struttura di accoglienza rappresenta uno spazio relazionale in cui i bambini vedono i propri bisogni divenire nuovamente visibili". Fra questi bisogni è opportunamente messo in primo piano il bisogno che prescinde dalla capacità di comprendere, dall'età e dal livello di sviluppo psicofisico, "di dare significato all'esperienza che di sé, dell'altro e della realtà si è fatta".

Creare contesti dialogici in cui i bambini e le bambine siano riconosciuti/e in tale bisogno è dunque indicata come la strada maestra per favorire la ripresa dello sviluppo, che, spesso, è stato bloccato dall'insieme delle esperienze traumatiche che hanno costellato la loro crescita. La finalità di questa seconda parte è quella di favorire un processo di intervento uniforme nella Regione Puglia, affinché ogni struttura di accoglienza possa divenire, perché in effetti questo è un punto di arrivo piuttosto che un punto di partenza, "uno spazio relazionale in cui i bambini vedono i propri bisogni divenire nuovamente visibili".

I 12 microlaboratori in cui, alla fine del testo, sono operativamente disegnate attività rivolte ai bambini per accompagnarli in un percorso di riconoscimento, esplorazione, regolazione delle proprie emozioni e dell'insieme della loro difficile esperienza, sono orientati da suggerimenti su come condurre "dialoghi sulla violenza", in particolare per non incappare nei due rischi maggiori: evitare e/o, all'opposto, invadere l'esperienza e il mondo interiore del bambino. Nel condurre questi dialoghi, è particolarmente coerente la presenza di una proposta relativa alla valorizzazione di quelli che il

fondatore del Reggio Emilia approach, Loris Malaguzzi, avrebbe definito “i cento linguaggi dei bambini”, in quanto basata sull’utilizzo di storie, del disegno, del gioco, della musica, ecc.

Il punto forte di questo opuscolo è pertanto l’intento di mettere a disposizione e uniformare una metodologia di intervento nelle strutture di accoglienza che ponga al centro la prospettiva dei bisogni dei bambini. Tale prospettiva offre la possibilità di considerare i bambini nei loro bisogni evolutivi, che tipicamente, grazie al loro soddisfacimento, generano sviluppo e crescita, piuttosto che per i loro problemi che sono invece ciò che li stigmatizza: i bisogni sono ciò che accomuna i bambini, i problemi ciò che li differenzia. Anche per questa ragione, tale prospettiva è alla base dell’esperienza nazionale del Programma P.I.P.P.I. (Milani, Ius, Serbati, Zanon, Di Masi, Tuggia, 2015), riconosciuto come Livello Essenziale di Protezione Sociale -LEPS- nel Piano nazionale degli interventi sociali 2021-2023 (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2021). Tale livello essenziale garantisce, offrendo anche una base normativa, un terreno comune e armonico fra i diversi progetti che intendono contrastare i maltrattamenti e le violenze sui bambini, in particolare prevenendone l’impatto sul loro sviluppo, come nel caso del Progetto Puglia for Special Kids.

Per uniformare la metodologia, di cui poco sopra, non basta mettere al centro i bambini, occorre mettere al centro i bambini considerati nel loro mondo di relazioni. Come accennato, se la violenza si genera nel contesto familiare e sociale in cui i bambini crescono, è questo contesto che va cioè considerato come oggetto e soggetto di cura e risanamento dalla stessa violenza. Contrariamente a ciò, mentre la prima parte dell’opuscolo verte sulla violenza a donne e bambini, la seconda parte verte principalmente sull’esperienza di vittimizzazione dei bambini. Questo è legittimo e giustificato dal fatto che questo è un piccolo opuscolo, circoscritto all’obiettivo di aprire uno spazio intenzionale di ascolto della parola dei bambini nei contesti di accoglienza, al fine di favorire la ricostruzione della loro storia, in una prospettiva autenticamente partecipativa (Osservatorio Nazionale Infanzia e adolescenza, 2021).

Occorre comunque tenere presente che le mamme che sono accolte in comunità con i loro bambini possono essere rese partecipi della proposta di intervento rivolta ai loro figli, al fine di avviare un processo di riappropriazione delle loro capacità genitoriali. Tale processo parte temporalmente, come opportunamente è scritto, prima del collocamento in struttura e attraversa varie fasi, idealmente fino all'autonomia della coppia madre bambino. Insieme ai diversi professionisti, osservando e compartecipando al loro agire, in particolare nelle attività previste dai 12 laboratori, queste mamme possono apprendere a costruire positive risposte ai diversi bisogni evolutivi dei loro figli.

Facendo ciò, si evita il rischio che l'intervento dei professionisti verso i bambini si sostituisca alla funzione genitoriale, andando piuttosto a formarla e modellarla, rilanciando la possibilità per queste mamme di riappropriarsi della dimensione generativa e gioiosa della maternità, in precedenza spesso messa in ombra dal peso della gestione di uno o più figli in un contesto violento. Rispondere ai bisogni di sviluppo dei bambini vuol dire anche, infatti, restituire loro delle mamme che hanno fatto l'esperienza di essere ascoltate, rispettate e rafforzate, non espropriate nelle loro capacità genitoriali, dal processo dell'aiuto (Milani, 2022).

Lavorare con e nel mondo del bambino significa infine che la famiglia in cui si genera violenza sia presa in cura (espressione questa più rispettosa di 'presa in carico'), in prospettiva sistemica e quindi ad esempio, tener conto e includere nell'intervento la coppia mamma bambino e, anche, aprire uno spazio di recupero, oltre che di condanna per gli uomini violenti, quando ci sono le condizioni per farlo, avendo cura di anteporre sempre i bisogni e la sicurezza delle vittime. La letteratura dimostra che spesso la violenza esercitata da questi uomini sulle loro compagne e i loro figli è a sua volta l'esito di una violenza subita nel corso della loro infanzia. Si tratta quindi non di giustificare, ma di agire per spezzare la catena intergenerazionale della violenza e liberare queste famiglie, tagliando la radice di tale violenza, non solo potando i rami.

Per fare questo lavoro complesso, multidimensionale e sistemico di presa in cura complessiva della famiglia, dobbiamo mettere in agenda anche la riprogettazione della formazione dei diversi professionisti operanti nelle strutture di accoglienza come nei centri antiviolenza, nei servizi di protezione e tutela dell'infanzia.

Questo opuscolo, che mette a disposizione della comunità professionale indicazioni teorico-operative per collocare davvero al centro del processo di accoglienza i bambini, rappresenta dunque un primo passo di grande valore e di grande rilievo: fa da apripista al necessario lavoro sistemico di inclusione delle famiglie e di rinnovamento del sistema dei servizi, che qui si intravede e di cui si indica la direzione e che l'occasione del PNRR e i cospicui finanziamenti finalmente disponibili nell'area dei servizi alle famiglie oggi

### **Riferimenti bibliografici**

Bronfenbrenner U., 2010, *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, tr. it. Erickson, Trento.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2021, *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023* e *Piano nazionale povertà 2021-2023*, <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>

Milani P., *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma, 2018.

Milani P., 2022, *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*, Erickson, Trento.

Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M., 2015, *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, BeccoGiallo, Padova, nuova edizione riveduta e ampliata, [www.labrief-unipd.it/home-italiano/p-i-p-p-i/materiali-e-report](http://www.labrief-unipd.it/home-italiano/p-i-p-p-i/materiali-e-report).

Osservatorio Nazionale Infanzia e adolescenza (2021), *Intergruppo sulla partecipazione, Linee Guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*, Dipartimento per le politiche della famiglia, [https://famiglia.governo.it/media/2573/idi\\_rapporto-partecipazioni\\_211207.pdf](https://famiglia.governo.it/media/2573/idi_rapporto-partecipazioni_211207.pdf)

## 1 La violenza assistita intrafamiliare

La violenza assistita è una delle esperienze traumatiche a cui l'essere umano va incontro. Sono traumatici tutti quegli eventi durante i quali si è minacciati nella vita o integrità fisica o si è testimoni di minacce o violenza operata su di un altro (APA, American Psychiatric Association, 1994). I due aspetti non sono poi così differenti nel determinare esiti traumatici soprattutto se la vittima di violenza su di sé o assistita è un bambino. In entrambi è alto il potenziale psicopatologico.

La violenza assistita intra-familiare consiste nell'esposizione ripetuta di un/a bambino/a e adolescente a forme di violenza fisica, psicologica, verbale, economica, sessuale e a trascuratezza che avvengono all'interno della famiglia, agite nella gran parte dei casi nei confronti della propria madre, ma anche su altre figure affettivamente significative, adulte o minorenni (CISMAI, 2017). Determina il maggior stress e le maggiori conseguenze traumatiche, la violenza esercitata dalla figura d'accudimento. L'entità del trauma non dipende dalla diretta o secondaria esposizione al trauma, ma se a causarlo è il genitore a cui il bambino rivolge i suoi bisogni di cura e protezione. La violenza assistita intra-familiare include anche l'assistere a violenze di minorenni su altri minorenni e/o su altri membri della famiglia e ad abbandoni e maltrattamenti ai danni di animali domestici e da allevamento.

I bambini e gli adolescenti possono fare esperienze di violenza in contesto domestico in molti modi:

- essere presenti fisicamente o sentire, essendo in un altro ambiente della casa, quando un genitore agisce maltrattamenti fisici e/o umilia, insulta l'altro genitore, distrugge cose o maltratta animali domestici;
- essere direttamente coinvolti negli atti di violenza nel tentativo di fermare il genitore violento e/o proteggere il genitore maltrattato;
- percepire il clima emotivo di tensione e di paura che c'è nella propria casa.

La violenza assistita in contesto domestico è considerata un'esperienza traumatica, generalmente cronica, fattore di rischio per altre forme di violenza come il maltrattamento fisico e psicologico, la trascuratezza e l'abuso sessuale. Rappresenta nel nostro Paese la seconda forma di maltrattamento

all'infanzia più diffusa (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza - CI-SMAI - Terre des Hommes, 2021).

L'essere testimoni di gravi atti di violenza nel contesto familiare, oltre che il farne esperienza diretta, comporta conseguenze che investono tutte le aree di funzionamento: emotivo, relazionale, cognitivo, comportamentale e fisico. Ne derivano alterazioni nei processi di sviluppo e nell'adeguato raggiungimento delle principali tappe evolutive, con un accresciuto rischio di quadri di psicopatologia, a breve, medio e lungo termine (Foschino e Goffredo, 2022).

Il potenziale traumatico non è insito unicamente nell'esposizione prolungata ad atti di abuso e maltrattamento, condizioni traumatizzanti per definizione, quanto piuttosto nel fare esperienza di un contesto di accudimento primario che fallisce nelle proprie funzioni di cura:

- di protezione e rifugio dai pericoli,
- di regolazione affettiva;
- di incoraggiamento alla padronanza di sé;
- di sviluppo delle abilità autoriflessive (Pallini, 2008).



#### La funzione di protezione e rifugio dai pericoli

I bambini hanno bisogno di trovare costantemente nei genitori protezione e rifugio nelle difficoltà (Bowlby, 1969/1982). Nei contesti domestici caratterizzati da violenza, i genitori sono essi stessi fonte di minaccia: il padre poiché vissuto sovente come adulto minaccioso, imprevedibile e pericoloso e la madre poiché sovente percepita spaventata, fragile e impotente.

#### La regolazione affettiva

La regolazione affettiva è il processo di monitoraggio, valutazione e modulazione della risposta emotiva.

Nei percorsi di sviluppo fisiologico, i genitori svolgono la funzione di organizzatori della vita emotiva: nelle interazioni quotidiane, regolano dall'esterno le emozioni del proprio bambino, in modo che non ne sia sopraffatto, finché questi non apprenda e affini le capacità di autoregolazione emotiva. La relazione con la figura di attaccamento influisce anche sullo sviluppo di quelle zone cerebrali deputate all'attivazione emozionale (sistema limbico) (Schore, 2002).



Nelle situazioni di violenza, invece, i genitori, il più delle volte senza averne consapevolezza, trasmettono emozioni devastanti di angoscia, paura e smarrimento: dovrebbero aiutare i bambini a regolare le proprie emozioni, ma divengono essi stessi fonte di emozioni incontenibili e di difficile regolazione.

#### La funzione di incoraggiamento alla padronanza di sé

I genitori favoriscono lo sviluppo della fiducia nei propri bambini, promuovendo una rappresentazione di sé come attivi fautori delle proprie azioni, in grado di esplorare l'ambiente autonomamente, capaci con le proprie azioni e comunicazioni di agire efficacemente sugli eventi e sulle relazioni anche di attaccamento, secondo i propri obiettivi. In tal modo, i bambini percepiscono di essere in grado di ristabilire l'equilibrio interpersonale ogni qualvolta è compromesso (Andrew e Reis, 2003).

Nelle condizioni di violenza assistita, spesso i bambini, privati di guida e riferimento, sono sopraffatti dagli eventi, assolutamente impotenti e impossibilitati ad incidere su di essi: ciò mina la fiducia in sé stessi e nelle relazioni (Di Blasio, 2000).

#### La funzione di sviluppo dei processi autoriflessivi

Un'importante funzione di accudimento consiste nell'aiutare i bambini a riflettere sulle proprie esperienze, al fine di elaborare ed integrare, nelle proprie memorie e nell'immagine di sé, tutte le esperienze, anche quelle potenzialmente traumatiche. Di fronte a difficoltà interpersonali, il bambino impara a ragionare e a comprenderne i motivi per comportarsi diversamente nelle future relazioni affettive.

I genitori favoriscono questo processo di riflessione quando, dialogando con i bambini, commentano ciò che accade, parlano dei pensieri, emozioni ed intenzioni proprie e del figlio, convalidando le percezioni infantili. Questi scambi linguistici mettono in evidenza alcuni aspetti della situazione, rendendoli salienti e memorabili (Levorato, 2002).

Per i genitori coinvolti in relazioni coniugali violente non è facile commentare le scene di violenza che essi stessi hanno provocato. Possono comportarsi come se nulla sia accaduto o ne negano la rilevanza, scoraggiandone il ricordo consapevole. Possono intimare al loro bambino di non vedere, percepire, discutere, ricordare e quindi riflettere su quanto accaduto (Miller, 1990). Il bambino dubiterà delle sue percezioni e dell'intensità delle sue emozioni e percepirà le violenze a cui ha assistito come una sorta di sogno, essendo impossibilitato a farne oggetto di riflessione. Le memorie traumatiche non integrate e non passibili di elaborazione, saranno foci di futuri disturbi dissociativi (Liotti, 2006).

## 1.1 Le dinamiche interpersonali

Costituiscono chiavi di lettura delle dinamiche interpersonali che caratterizzano le condizioni di violenza:

- l'attaccamento disorganizzato,
- il triangolo drammatico,
- l'analisi dei sistemi motivazionali interpersonali e in particolare il fenomeno delle così dette transizioni disarmoniche.

### L'attaccamento disorganizzato

Il bambino attiva l'attaccamento al genitore come ricerca di protezione se si percepisce vulnerabile o avverte un potenziale pericolo (Bowlby, 1969/1982).

L'attaccamento è dunque fortemente attivo nelle situazioni in cui il bambino ha paura per la sua integrità o assiste a violenze che mettono a repentaglio la vita di altri. Nel genitore violento la minaccia all'incolumità infantile e la funzione biologica di protezione coesistono, pur essendo intrinsecamente inconciliabili. Il genitore violento è allo stesso tempo **origine** della paura del bambino e **soluzione** alla sua paura, perché costituisce la biologica fonte primaria di protezione. Pone dunque al bambino un dilemma indecidibile: ricercare rifugio in lui/fuggire da lui. Secondo la Main, (Main e Solomon, 1990) questo tipo di dinamica interpersonale si ritrova nell'attaccamento disorganizzato.

Tale modello di attaccamento può essere identificato nella **Strange situation**.

Tale situazione sperimentale è stata ideata per identificare il modello di attaccamento del bambino di uno-tre anni con la figura di riferimento: bambino e genitore vengono accolti in una stanza sconosciuta per il bambino e quindi fonte di stress per quest'ultimo. Vengono poi osservati i comportamenti interpersonali della diade in vari momenti, tra cui la separazione, quando il genitore lascia la stanza e quando il bambino rimane solo e la riunione, quando il genitore rientra.

Il bambino disorganizzato nella Strange Situation mostra contemporaneamente o in rapida sequenza **comportamenti di avvicinamento e di fuga dal genitore**, la sua emozione predominante è la **paura**, infine, mostra segni di **alterazione della coscienza**, immobilizzandosi completamente nel cosiddetto *freezing* (sorta di congelamento apparente in cui il bambino si immobilizza in posture anomale) e mostrando fissità dello sguardo (Main e Solomon, 1990).

Le strategie interpersonali si disorganizzano, poiché è impossibile per i bambini disorganizzati scegliere un atteggiamento univoco o un unico obiettivo comunicativo nei confronti di un genitore, che rappresenta allo stesso tempo la fonte di protezione e la fonte di pericolo.

L'esempio è tratto dalla descrizione che un giovane, adottato illegalmente, fa di sua madre (de Baggis, Navarro e Pallini, 2022). Notiamo come il giovane descriva esattamente la compresenza nella madre della violenza e della protezione.

*“Lei era veramente dura: all'improvviso era molto affettuosa e improvvisamente diventava molto violenta (...) A volte mi picchiava (...) Non era una violenza fisica perché sì, ma quando accadeva era serio (...) Era strano, mi sentivo solo **perché chi mi picchiava era tutto il mio mondo.** (...) Io penso che ero **spaventato** perché era come **se tutto il mondo che ha un bambino diventa improvvisamente ostile**, di conseguenza la paura ... Immagino che queste siano le paure che tutti i bambini hanno quando vengono picchiati (ride)”.*

Di conseguenza l'altro elemento caratteristico dell'attaccamento disorganizzato è il distaccarsi attentivamente da quanto succede intorno per rifugiarsi in un mondo fantastico o semplicemente astraendosi dalla realtà. Tali fenomeni tipici dell'attaccamento disorganizzato sono forieri di successivi disturbi dissociativi (vedi Main e Hesse 1990; Liotti, 2006).

Il genitore maltrattante è spaventato e può manifestare quel particolare modello interpersonale definito come spaventato/spaventante. Il genitore trasmette la sua paura al figlio e diviene direttamente spaventante con i suoi atteggiamenti violenti.

Il bambino può uscire dalla sua condizione di caos relazionale soltanto cominciando ad occuparsi lui dei genitori maltrattanti o maltrattati in modo **punitivo** o **accudente** (Solomon e George, 1999).

Nel seguente esempio possiamo notare molti degli elementi descritti.

“...quando si incontravano con mio padre si scornavano per tutto il tempo (...) (un esempio di questo?) Stavamo a .... e mia madre ci aveva riportato da mio padre. Io non ci volevo andare, e loro due hanno cominciato a menarsi davanti alla porta di casa (E tu come ti sei sentita in quella situazione?) Avevo voglia di scendere dalla macchina e andarmene.

(...) Bene o male era cosa di tutti i giorni, ed era il mio rifugio, l'albero, m'arrampicavo e quando mi passava o si calmavano le acque, scendevo.

(...) Mia madre... non te lo so dire perché, ma ho sempre cercato di starle più vicino, anche perché la vedevo più debole, più sola... ho sempre lottato contro tutti quanti per stare vicino a mia madre.

(...) No, con mio padre era proprio guerra aperta, con mio padre succedeva che non ci volevo neanche andare. (In un'occasione in cui erano riuniti tutti i parenti) ne ho approfittato per rinfacciargli tutto quanto, tanto non mi poteva dire niente di fronte agli altri... (E che cosa successe?) Che si mise ad urlare che se mi pigliava m'ammazzava.” (Amann Gainotti e Pallini, 2006)

In tale testo, è possibile notare meccanismi di dissociazione tipici dell'attaccamento disorganizzato, come il rifugiarsi in un mondo privato astraendosi. La signora interpellata sembra utilizzare dei meccanismi controllanti che l'aiutano a superare la disorganizzazione manifestando comportamenti punitivi nei confronti del padre (umiliarlo di fronte agli altri e fargli perdere le staffe) tipici dell'attaccamento **controllante punitivo**, e di protezione e sollecitudine nei confronti della madre, percepita debole ed impotente, tipici dell'attaccamento **controllante accudente**.

### Il triangolo drammatico

Tale concetto deriva dall'analisi di Karpman (1968) della struttura di base delle tragedie nel teatro classico, in cui sono sempre presenti tre posizioni di base: Vittima, Salvatore e Persecutore. Liotti (2004) utilizza tale prospettiva come chiave interpretativa per comprendere la disorganizzazione dell'attaccamento. La peculiarità di tali posizioni è che ciascuna di esse evoca l'altra: una vittima evoca persecuzione e chiede esplicitamente o implicitamente di essere salvata. Inoltre, ognuna delle tre posizioni interpersonali è destinata a trasformarsi in quelle complementari: una vittima, ad esempio, appoggiandosi completamente al suo salvatore può divenire persecutore e vittimizzare quest'ultimo. Pallini (2008) ritiene che tali posizioni

rispecchiano pienamente le dinamiche insite nella violenza assistita. Infatti, bambino, genitore maltrattante e genitore maltrattato impersonano in rapida sequenza le tre posizioni di base del triangolo drammatico.

Il genitore violento è per definizione persecutore: temibile e spaventante. Nei momenti successivi alla violenza, come viene ben esemplificato dall'analisi della dinamica della spirale della violenza, può mostrarsi come vittima, con atteggiamenti di sottomissione, sollecitati dal senso di colpa e di inadeguatezza (Dutton e White, 2012). In altri momenti può apparire potente e desiderabile, in grado di salvare il bambino da un'atmosfera familiare oppressiva.

Il genitore maltrattato è certamente vittima di violenza: in balia della cieca violenza del coniuge è provato e traumatizzato. Ha spesso difficoltà a parlare e a contenere le emozioni dei bambini. A volte tenta di difendere i figli e in tal modo assume il ruolo di salvatore dei bambini.

Allo stesso tempo, può assumere un ruolo persecutorio poiché frustrato e oppresso dal risentimento nei confronti del coniuge: può denigrare l'altro coniuge o comunque non avere la forza o la volontà di proteggere i figli. Può rivalersi su di loro, picchiandoli a sua volta. Percependo e subendo la propria impotenza rispetto al coniuge, può divenire intollerante per l'impotenza e la vulnerabilità percepita nei figli, che rievocano in lui emozioni intollerabili.

Il bambino che assiste alla violenza è vittima del terrore e dell'impotenza, può tentare di difendere il genitore maltrattato assumendo il ruolo di salvatore o attaccare il genitore maltrattante. Se assiste senza reagire alla violenza è allo stesso tempo vittima ma nello stesso tempo può percepirsi complice delle violenze, e dunque persecutore.

Vediamo come i ruoli di **vittima**, **salvatore** e **persecutore** s'intersecano e si confondono nell'esempio successivo tratto dall'intervista ad una donna vittima di violenza nella relazione coniugale che evoca violenze analoghe nelle sue esperienze d'attaccamento.

*Babbo in genere, siccome che con gli amici era splendido, spendeva, offriva e a casa nemmeno l'indispensabile, quindi si fermava alla stazione con gli amici che c'era il bar e poi ritornava che aveva fatto il pieno. Quindi, bastava niente o che era successo qualcosa anche fuori che gli aveva creato ... la riversava in casa, quindi poteva anche essere che non era successo nulla ma la prima che massacrava di botte era mamma poi se trovava di mezzo noi o che magari cercavamo di difendere mamma e poi dopo è anche il motivo per cui mamma non ci ha mai accettato. Poverina io non gliene faccio nemmeno una colpa, lei quello che diceva i figli lei non gli avrebbe mai voluti, solo che venivano perché lui si ubriacava, la massacrava di botte poi dopo faceva sesso e nascevano i figli, quindi lei li ha subiti i figli, sono stati una doppia violenza. (Si ricorda una volta in particolare?) Si ero piccola, avevamo un cucciolo, un canettino, era stato un amico del babbo che lo aveva portato a casa, per questo lui l'aveva accettato altrimenti, quindi c'era sto lupettino che girava per casa e dovevamo uscire, non so il motivo. Io mi ricordo ero piccola non avevo nemmeno le scarpe e eravamo pronti per uscire, se non che lui non lo so per quale motivo si arrabiò e picchiò mamma, noi lì che aspettavamo perché non ci si poteva muovere e sentivo che lui stava picchiando mamma in camera se non che ad un certo punto è entrato il cane, è andato in camera, io non sapevo come fermarlo e il cane è uscito con il vestito di mamma. Poi dopo va bene c'è stata pure per me perché io non avevo, avevo lasciato la porta aperta, la porta d'ingresso e avevo lasciato entrare il cane e ho avuto anche la mia razione.*

*No vabbè lui cominciava sempre con gli schiaffoni, io mi ricordo gli si gonfiavano, gli si facevano gli occhi rossi, gli si gonfiavano le vene delle mani, mentre di fronte agli altri lui era sempre quello comprensivo, non so qualsiasi figlio di qualsiasi vicino di casa di qualsiasi persona, qualsiasi cosa facevano vabbè sono ragazzi può capitare, per noi però non esisteva.*

*(Perché era un fifone?) Bè di fronte ai miei zii, i fratelli di mamma che non è che l'abbiano mai difesa più di tanto, però magari quando andavamo giù lui si faceva vedere innamoratissimo di mamma, con noi un padre perfetto, anche se poi ogni tanto c'era qualche sguardo se magari provavamo a sfuggire a certe regole che c'erano (...) ecco, di fronte agli altri si faceva vedere sempre tutto il ....*

## I sistemi motivazionali interpersonali e le così dette transizioni disarmoniche

Nell'analisi di stampo evuzionista, alcuni processi motivazionali sviluppati dall'individuo nel corso della vita si fondano su disposizioni innate, selezionate dai processi evuzionistici e universali, che invitano a perseguire particolari forme di interazione fra organismo e ambiente (Liotti, 1994/2005).

Liotti (1994/2005) distingue tre livelli di motivazioni, ognuno dei quali corrisponde ad un adattamento darwiniano, ottenuto per variazione e selezione naturale. Essi trovano la loro rispondenza nei tre "cervelli" descritti da MacLean (1984): "rettiliano", "limbico" e "neo-corticale". Il secondo livello (limbico) regola la comunicazione fra i membri del gruppo sociale in tutte le specie animali capaci di riconoscimento durevole fra conspecifici interagenti (prevalentemente gli uccelli e i mammiferi). Questo secondo livello implica i processi relativi ai sistemi motivazionali interpersonali regolati secondo lo scopo per i quali sono prefigurati.

Il sistema dell'attaccamento viene attivato ogni qualvolta si ha bisogno di protezione, cura e conforto, mentre l'accudimento si attiva per rispondere a tali bisogni. Il sistema cooperativo è attivato, invece, in tutte le relazioni caratterizzate dalla ricerca di un obiettivo condiviso, di cui è possibile rintracciare la genesi nei comportamenti di attenzione congiunta sin dal primo anno di vita (vedi anche Tomasello, 2019). L'agonismo implica la competizione per il rango sociale. Nelle interazioni umane, in continuità con le specie animali più evolute, è attivo il sistema agonistico ogni qualvolta subentrano meccanismi di competizione per il rango sociale di dominanza e sottomissione. Lo scopo è dunque la definizione del rango.

Pallini e Valcella (2013) hanno sottolineato come nelle interazioni umane più sistemi motivazionali interpersonali possono attivarsi ed integrarsi per raggiungere lo scopo di un singolo sistema motivazione. E' il caso della madre che ordina (sistema agonistico) al bambino di non sporgersi dal balcone, con lo scopo di proteggerlo (sistema dell'accudimento). Il sistema vicario (agonismo) integra la funzione del sistema motivazionale dell'accudimento, ed è funzionale a raggiungere lo scopo di protezione a cui è preposto il sistema dell'accudimento. In tal caso parliamo di transizioni armoniche da un sistema motivazionale ad un altro.

Nell'attaccamento disorganizzato, invece, il secondo sistema che subentra sostituisce il primo sistema motivazionale, poiché esso è danneggiato o inabile a raggiungere il suo scopo. E' il caso del bambino che non riesce a stabilire una relazione d'attaccamento con il genitore (sistema motivazionale danneggiato) e quindi comincia ad accudirlo (secondo sistema motivazionale vicariante). Un altro esempio è rappresentato dal genitore che si trova nell'impossibilità percepita di stabilire una relazione d'accudimento e si sente inerme e sopraffatto (Solomon e George, 1999), in tal caso può attivare sistemi motivazionali diversi sempre con funzione vicaria. Ad esempio, il genitore non riuscendo a farsi obbedire dal figlio comincia ad utilizzare con lui una modalità seduttiva per blandirlo (sistema motivazionale della sessualità), oppure può porsi in una posizione di sottomissione rispetto al figlio (sistema motivazionale agonistico), oppure può dipendere da lui o chiedergli conforto (sistema dell'attaccamento). In tal caso possiamo definire tali transizioni come disarmoniche.

Il caso più eclatante di transizioni disarmoniche lo abbiamo nella violenza familiare. Sroufe et al. (2005) hanno osservato che genitori abusanti, se i bambini non obbedivano, si ribellavano o creavano problemi, presentavano comportamenti di cura misti a ben altri atteggiamenti: con i bambini maschi le madri utilizzavano gesti che oltrepassavano i confini della cura e apparivano sessualizzati, con le bambine assumevano un tono derisorio e ostile, già quando i loro bambini avevano due anni. I genitori, sentendosi incapaci di gestire la situazione di accudimento, cercavano di raggiungere lo scopo interpersonale attraverso altri sistemi di relazione con l'utilizzazione di tattiche fluttuanti, quali parlare dolcemente, minacciare fisicamente, minacciare l'abbandono, avere un tono di preghiera o arrabbiato. L'attivazione di sistemi motivazionali diversi dall'accudimento sembrava dunque assolvere una funzione vicariante all'inabilità percepita ad accudire.

In molti casi, le transizioni disarmoniche attivano le dinamiche tipiche del triangolo drammatico. Ad esempio, un genitore che si percepisce incapace di accudire, può rispondere ai bisogni d'accudimento del bambino solo entrando in una interazione agonistica con un'altra figura, come l'altro genitore, i nonni o un insegnante, poiché in questo modo ha l'impressione di proteggere il figlio.



Soprattutto, ciò si verifica nel caso dei bambini vittime di violenza assistita che possono manifestare modalità interpersonali controllanti. In particolare, i bambini controllanti punitivi si comportano in modo prepotente nei confronti del genitore, rifiutandolo o umiliandolo. In tal modo stabiliscono rapporti agonistici, di dominanza o sottomissione, in cui o subiscono, ponendosi in una posizione di sottomissione (vittima), o tentano di sopraffare il genitore prendendo il sopravvento su di lui (persecutore). In tal caso, il genitore può assumere a sua volta una posizione d'impotenza percependo il bambino come "troppo" per lui. I bambini controllanti accidenti stabiliscono, invece, rapporti di accudimento, in cui, prendendosi cura del genitore maltrattato, vittima del coniuge violento, assumono il ruolo di salvatore.

## 1.2 La narrazione e la rievocazione della memoria traumatica

Occuparsi dei bambini vittime di violenza assistita implica anche il comunicare con loro su quanto è accaduto. Il che pone due interrogativi: il primo è se il bambino riesce a parlare di quanto è successo e il secondo se ha elaborato l'esperienza. I due aspetti sono in stretta connessione: le persone riescono a parlare in modo chiaro e con minore sforzo di eventi che sono per loro chiari e che hanno elaborato. Di conseguenza, un indice della elaborazione dell'esperienza di violenza assistita è la qualità della narrazione.

### Perché è difficile parlare della violenza?

Innanzitutto, la memoria traumatica è priva di parole. In genere, tali memorie hanno pochi elementi autobiografici e una linea della storia confusa: difficoltà psicologiche e biologiche determinano una difficoltà di narrazione (van der Kolk, 2015).

Dal punto di vista biologico, lo stato di stress eccessivo e le secrezioni ormonali ad esso associate inibiscono le funzioni cerebrali implicate nell'immagazzinamento dei ricordi. Infatti, all'attivazione emotiva violenta di paura e alla forte disorganizzazione corrisponde un blocco dell'attività autoriflessiva e l'impossibilità di elaborare pensieri su ciò che accade. Se la funzione riflessiva viene bloccata, l'organizzazione del pensiero è impossibile e si determina il caos.

L'attivazione emotiva nel trauma porta al fallimento nella sintesi delle sensazioni provate in memorie semantiche integrate. Di fronte allo stress intenso provocato dalla violenza vi è l'attivazione dell'amigdala e la secrezione di corticosteroidi e noradrenalina, che se si ripete nel tempo, può provocare una progressiva riduzione dell'ippocampo, fino ad arrivare ad una vera e propria disorganizzazione cerebrale da trauma.

Distinguiamo le seguenti **porzioni cerebrali** e gli aspetti di memoria ad esse riferite:

**Amigdala:** memoria implicita ed emozionale

**Ippocampo:** memoria esplicita semantica/episodica

**Corteccia prefrontale:** memoria esplicita autobiografica

Dal punto di vista psicologico, il bambino prova orrore e può non riuscire ad accettare quanto accade e difendersene emotivamente cercando di rivolgere l'attenzione altrove. Ciò non gli consente di dare un significato a quanto sta accadendo e tanto meno tradurlo in parole, come esemplificato dalle affermazioni successive di una donna che rievoca le passate esperienze di violenza:

*“Non sapevamo niente, andavamo fuori perché dicevamo: ‘Dai andiamo fuori che qui non c'è niente...’.”*

Inoltre, con ogni probabilità vi è un divieto familiare a parlare e persino a pensare a quanto accade. Il genitore può vergognarsene e comunque voler negare a sé stesso e al bambino di esercitare o subire violenza dall'altro coniuge. Quindi, oltre ad evitare di parlare, può addirittura rimproverare il bambino se accenna alla violenza o offrire versioni diverse o edulcorate. Tale aspetto è ben evidenziato da Bowlby (1988) nel capitolo: *Sul sapere ciò che si suppone che non si sappia e sul percepire ciò che si suppone che non si percepisca*. Influenzano dunque la comunicazione le emozioni di dolore, vergogna, colpa e paura. Il silenzio consente un controllo su tali emozioni.

In conclusione, processi biologici e psicologici, quali il distogliere l'attenzione e il divieto e/o la vergogna nel parlarne, provocano un blocco del consolidamento dei ricordi corticale con la compromissione dei sistemi di memoria più evoluti, che determinano difficoltà biologiche e psicologiche a formulare narrazioni sul trauma.

Se non è possibile tradurre in parole le memorie di violenza se ne ricordano piuttosto gli aspetti percettivi, che vengono rievocati con le loro proprietà sensoriali, come se la persona nel rievocarli si immedesimasse nel ricordo, come abbiamo visto in un esempio precedente:

*... lui cominciava sempre con gli schiaffoni, io mi ricordo gli si gonfiavano, gli si facevano gli occhi rossi, gli si gonfiavano le vene delle mani..*

### **Quali sono le caratteristiche dei ricordi traumatici?**

Innanzitutto, nei processi di rievocazione possiamo sottolineare la distinzione tra il ricordo di eventi particolari e, invece, la presenza di memorie generiche che si riferiscono ad eventi ricorrenti. Gli eventi traumatici possono riferirsi ad eventi tragici, che accadono una sola volta, oppure possono riferirsi ad accadimenti ricorrenti come nel caso della violenza domestica.

A seconda se siano eventi specifici o ricorrenti vengono rievocati diversamente: nel primo caso più probabilmente se ne serbano ricordi vividi ed eclatanti, nel secondo caso possono essere pochi, frammentati, o confusi, dando facilmente l'impressione all'interlocutore che non siano reali.

Tipi di memorie	Memorie specifiche	Memorie generiche
		Ricordo di eventi particolari
Caratteristiche del trauma	Singolo evento eclatante p.e. Stupro, terremoto	Trauma ripetuto p.e. Relazione violenta protratta
Caratteristiche del ricordo traumatico	Ricordo vivido e eclatante	Meno dettagliate  Ricordi flash o assenza di ricordi Frammenti di ricordi sensoriali Nebulosi poco chiari

### 1.3 Le conseguenze nei bambini

I bambini e i ragazzi che fanno esperienza di violenza nel contesto domestico possono avere reazioni molto diverse tra di loro.

Alcuni possono non mostrare evidenti segnali di malessere; in altri, invece, si possono osservare numerosi e significativi cambiamenti nelle emozioni e nei comportamenti.

Tra i principali fattori che influenzano le reazioni di bambini e ragazzi alla violenza vi sono:

- \* l'età;
- \* le caratteristiche delle violenze a cui si assiste (frequenza, precocità, durata, gravità degli atti);
- \* il livello di coinvolgimento negli atti di violenza;
- \* l'aver vissuto altre esperienze infantili sfavorevoli;

- \* le risorse personali (p.e. sviluppo cognitivo);
- \* la presenza/assenza di relazioni significative supportive;
- \* la tempestività e la qualità degli interventi di presa in carico.

## L'intensità del loro mondo emozionale

Il mondo interno di questi bambini è abitato da intense emozioni.

**Paura** per la propria e l'altrui incolumità fisica; paura che l'espressione di un pensiero o di un'emozione provochi nell'altro un'esplosione di rabbia e aggressività; una paura che si fa cronica e diviene "congelamento" emotivo e "paralisi" comportamentale.

**Confusione** per la difficoltà di trovare significati coerenti e prevedibili che spieghino la realtà circostante.

**Senso di colpa** determinato dalla convinzione di essere stati la probabile causa degli agiti di violenza e nel non essere riusciti a proteggere genitori e fratelli.



**Rabbia e Tristezza** per quello che si perde a causa della violenza.

**Vergogna e Solitudine** per l'idea di essere gli unici a vivere in una simile condizione.

Anche i comportamenti possono essere molto diversi.

Alcuni cercano di essere **bravi** in tutto, nello sforzo ultimo di non creare ulteriori problemi in famiglia. Altri si mostrano **accudenti** nei confronti del genitore vittima e, quando presenti, anche verso i fratelli più piccoli; tanti possono apparire ansiosi e **controllanti** negli altri contesti di vita (a scuola e spazi di socializzazione).

Di contro, è possibile osservare bambini e ragazzi che si mostrano **aggressivi** e minacciosi nelle relazioni con i pari e anche nei confronti del genitore vittima. I bambini vittime di violenza assistita sono stati testimoni del completo fallimento dei genitori nella gestione delle situazioni conflittuali e la rabbia è stata da loro sperimentata come un'emozione che dà luogo a reazioni incontenibili e distruttive. Non è difficile dunque immaginare che sono incapaci di gestirla. A volte, possono tentare di evitarla, ma una volta

instauratasi una reazione rabbiosa hanno grandi difficoltà a regolarla. Inoltre, come analizzato precedentemente nell'attaccamento controllante punitivo, i bambini possono aver imparato ad assumere nei confronti del genitore un atteggiamento aggressivo e punitivo. L'esposizione prolungata alla violenza intra-familiare implica l'interiorizzazione della sopraffazione e dell'aggressività come modalità interattiva propria delle relazioni interpersonali.

Per tale motivo, a scuola i bambini vittime di violenza assistita possono manifestare disturbi del comportamento e aggressività. La traiettoria di questo processo può essere duplice: alcuni bambini diventeranno adolescenti e adulti più inclini ad utilizzare l'aggressività per assicurarsi l'affetto, ottenere ciò che vogliono e gestire il conflitto all'interno delle relazioni significative; di contro, altri potranno sviluppare una generale inibizione verso la rabbia e l'aggressività, tale da essere indotti ad accettare passivamente il comportamento aggressivo e di sopraffazione dell'altro (Luberti e Grappolini, 2021).

### **Le sequele psicopatologiche: ipereccitazione e dissociazione**

In continuità con quanto affermato da D'Ambrosio (2010), (vedi anche Perry, 1996) possiamo distinguere due fondamentali modi di reagire alla violenza, e in particolare, alla violenza assistita, che implicano una diversa attivazione neuronale:

- si può reagire lungo un continuum di *ipereccitazione* (attivazione del Sistema Nervoso Simpatico): in tal caso si è caratterizzati da eccitazione, eccessiva vigilanza, iperattività, ansietà, impulsività e tachicardia con conseguenti risposte emotive eccessive, facili scatti d'ira e problemi del sonno;
- si può reagire, invece, lungo un continuum di *dissociazione*, secondo il quale ci si astrae o ci si dissocia completamente da quanto sta accadendo (attivazione vagale).

La risposta iniziale all'evento traumatico è tipicamente l'iper-eccitazione con aumento del battito cardiaco, pressione sanguigna e respirazione. Se l'evento traumatico si prolunga, comincia la reazione dissociativa. I fenomeni dissociativi hanno la funzione di allontanare la mente dalla violenza. Putnam (1993) definisce la Dissociazione come *la fuga quando non c'è via*

*di fuga*. L'io, non tollerando l'intensità emotiva di paura, dolore, rabbia e impotenza, scinde parte di sé. La dissociazione può aiutare a percepire una sorta di anestesia dal dolore e consente di distaccare l'attenzione dal mondo esterno (Schore, 2001).

Secondo Janet (1889) la dissociazione comporta la perdita della capacità d'integrazione nella memoria di eventi traumatici, i quali vengono conservate in modo anomalo distinti dall'ordinaria coscienza. Nella sua visione, la dissociazione può essere considerata una *Patologia della sintesi della mente*.

Secondo il DSM 5 (APA, 2014), i disturbi dissociativi, oltre al disturbo dell'identità e all'amnesia dissociativa, includono il disturbo di depersonalizzazione e derealizzazione, nei quali vengono sperimentate sensazioni di distacco, irrealtà e ottundimento emotivo (depersonalizzazione) e di percezione dell'ambiente come inanimato o deformato (derealizzazione). I bambini possono manifestare uno stato di estraniamento oppure sentirsi come dentro una nuvola o "ovattati". Possono rimanere immobili con gli occhi privi di espressione, come assenti. A volte, riferiscono di percepire una sorta di "perdita dei colori", come se la realtà cominciasse ad apparire loro in bianco e nero, oppure in due dimensioni, come appiattita. I bambini possono anche riferire che vi sia un essere soprannaturale o una persona esterna che compare improvvisamente (disturbo dissociativo dell'identità).

Nel seguente racconto di una giovane donna, il cui padre adottivo era un criminale violento e la madre adottiva estremamente dura e rifiutante, vengono descritti fenomeni dissociativi infantili che l'aiutano ad allontanare la mente dalla paura e dal rifiuto.

*(...) rimango da sola e mi metto a piangere, mi metto a piangere, mi metto a piangere, molte lacrime... e all'improvviso mi prese come...mmm..., diciamo, molta angoscia, molte lacrime...all'improvviso sentii, non so come dirtelo, come una sensazione, come una pace, una cosa, come quando qualcuno ti abbraccia...ehmm. E mi ricordo che rimasi lì...avrò avuto sei anni...ehmmm e rimasi lì guardando il cielo e sentii come una...come qualcosa, qualcosa... come se io avessi qualcuno più in là (indicando il cielo), che mi stava proteggendo e abbracciando (de Baggis, Navarro, & Pallini, 2022).*

## Altre problematiche ...

Se i bambini abusati non hanno un luogo di elaborazione attraverso la narrazione, il disagio viene trattenuto internamente e il non detto ingenera stress cronico e patologie psicosomatiche.

Vi è una possibilità di ri-vittimizzazione. Cioè il bambino vittima di violenza potrebbe sperimentare nuove situazioni in cui si ripropongono violenze. Nella nostra esperienza, ad esempio, donne coinvolte in relazioni violente raccontavano di essere state bambine che avevano assistito alla violenza tra i loro genitori. E' anche possibile che a sua volta, adotti nel futuro comportamenti abusanti e mostrare una tendenza a maltrattare, come è possibile inferire dai seguenti esempi di donne vittime di abusi nella loro infanzia.

*“Non avrei mai pensato di avere con i miei figli gli stessi comportamenti che da bambina mi hanno fatto soffrire, eppure mi scopro ad agire «esattamente in questo modo»”.*

*“Certo, mi fa male quando io vedo dentro di me l'aggressività, per esempio se mi arrabbio mi arrabbio forte mi fa pensare non è che sto diventando come mia mamma, capito? Mi preoccupa per me tante volte, per esempio quando urlo ai miei figli no, io quanto possibile lo controllo a me perché non voglio presentare a loro una mamma come l'ho vissuta”.*

Più in generale, l'esperienza di essere stati esposti dal genitore a scene violente, implicitamente trasmette al bambino l'idea di non essere considerato né di essere importante per i genitori, presi dai loro conflitti. Ciò determina una perdita del valore personale e una possibile visione delle relazioni interpersonali come inaffidabili e gli altri come incapaci di cura e di protezione. In casi estremi, tali convinzioni disfunzionali possono sfociare in una visione del mondo come un luogo ostile, potenzialmente persecutoria. Tra gli esiti a medio e lungo termine, vi possono essere i disturbi della personalità, in particolar modo il disturbo borderline di personalità, l'abuso di sostanze, la depressione oltre che i disturbi dissociativi.



## Gli indicatori di funzionamento traumatico

### Nei primi anni di vita

- disorganizzazione senso-motoria e difficoltà nella regolazione degli stati fisiologici (pianto intenso poco consolabile, problematiche nell'alimentazione, disturbi del sonno con difficoltà nell'addormentamento e frequenti risvegli)
- enuresi
- disinteresse per gli stimoli proposti, anche ludici
- ritardi nell'acquisizione delle tappe di sviluppo psicomotorio
- cambiamenti nelle modalità di esplorazione dell'ambiente

### In età scolare

- paure e ansie
- affettività negativa (tristezza, rabbia, senso di colpa, vergogna)
- calo delle prestazioni scolastiche (difficoltà di attenzione, ridotto problem-solving)
- disturbi del sonno
- algie varie
- difficoltà nel gruppo dei pari

### In adolescenza

Alterazioni dell'umore

Bassa autostima

Minori competenze sociali e prosociali

Disturbi dell'alimentazione

Disturbi della condotta

Sintomi dissociativi

(assorbimento cognitivo, appiattimento affettivo)

Crudeltà verso gli animali

Comportamenti autolesivi o comportamenti a rischio



## 2. Le strutture di accoglienza per le vittime di violenza domestica

Per molte donne vittime di violenza domestica, di cui tante con figli, una prima forma di aiuto, per offrire una tempestiva risposta al bisogno di tutela e protezione, è rappresentata dall'inserimento in strutture di accoglienza. In Italia, il sistema di accoglienza in favore delle donne e dei minorenni vittime di violenza assistita intra-familiare prevede il possibile inserimento in due tipologie di struttura:

- case di prima accoglienza ad indirizzo segreto (anche dette case rifugio);
- case di seconda accoglienza.

Queste strutture sono luoghi protetti che offrono residenza temporanea, e in situazioni di rischio particolarmente acuto, l'ospitalità è offerta in rifugi segreti. L'inserimento in una struttura di prima accoglienza ad indirizzo segreto fa infatti seguito a una valutazione del rischio di recidiva mediamente alto, che determina la messa in sicurezza immediata per tutelare l'incolumità psico-fisica delle donne e dei loro figli. L'accesso delle donne avviene esclusivamente attraverso i centri antiviolenza e il servizio sociale territorialmente competente, spesso in collaborazione con le forze dell'ordine, soprattutto in presenza di figli minori.

Queste strutture di accoglienza sono regolamentate sul piano normativo dall' "Intesa relativa ai requisiti minimi dei Centri Antiviolenza e delle Case Rifugio, prevista dall'art. 3 c. 4 del D.P. C.M. del 24 luglio 2014" sottoscritta il 27 novembre 2014 in occasione della Conferenza Unificata Stato Regioni, poi pubblicata in G. U. n. 40 del 18 febbraio 2015. Le principali funzioni assolte concernono: l'accoglienza ed ospitalità; l'orientamento e la consulenza legale; il sostegno psicologico; l'accompagnamento nel percorso di reinserimento lavorativo.

Queste strutture si occupano di elaborare e implementare il progetto personalizzato volto alla fuoriuscita della donna dalla violenza, nei tempi e con le modalità condivise con la stessa, provvedendo anche alla cura di eventuali minori a carico, attraverso l'offerta di servizi educativi e di sostegno scolastico.

La permanenza in casa rifugio può variare in funzione di diversi fattori legati alla sicurezza ma anche alla possibile capacità di autonomia della donna. La promozione della dimensione dell'*empowerment* che facilita la ripresa di un percorso di vita in autonomia può richiedere modalità e tempi diversi. Altre volte, il tempo prolungato di permanenza è determinato dalle lungaggini processuali non solo in sede penale ma anche in sede civile con riferimento, per esempio, alle misure di allontanamento degli autori delle condotte violente.

## 2.1 Gli adattamenti di madri e figli nelle strutture di accoglienza

Il collocamento congiunto madre-figli promuove la salvaguardia del legame, oltre a richiamare una concettualizzazione della violenza domestica come condizione di vita lesiva per entrambi, sia direttamente, sia nell'impatto negativo sulla genitorialità materna (Giordano, 2021).

Queste strutture rappresentano uno spazio fisico e psicologico sicuro in cui avere la possibilità di ri-scoprirsi capaci di condurre una vita autonoma, all'insegna dell'autodeterminazione: intensi sforzi sono orientati alla riappropriazione del valore personale e al rafforzamento dell'identità.

Tuttavia, il periodo di permanenza in casa rifugio o nelle comunità di accoglienza diviene anche un tempo di profonda vulnerabilità psicologica, sia per le donne, che per i minori: trovarsi finalmente in un luogo sicuro e al riparo dai pericoli permette, infatti, l'espressione della sofferenza che prima la paura della violenza impediva. Per le donne, la difficoltà nella gestione di una quotidianità fatta di decisioni, azioni e relazioni, dunque una quotidianità tanto diversa dalla condizione di isolamento cognitivo e affettivo al quale si erano confinate, sarà con molta probabilità il riflesso degli effetti causati dall'esposizione cronica alla violenza.

Pensare, decidere e agire in vista di un obiettivo personale si rivela difficoltoso, talvolta impossibile: ci si sente prive delle risorse cognitive e degli strumenti concettuali necessari, poiché per tanto tempo limitate nell'autonomia di pensiero e soggette alla visione del mondo del proprio partner.

Creare, mantenere e gestire una relazione può apparire un obiettivo complesso quando si è mosse dall'inconsapevole credenza che i rapporti interpersonali siano sempre regolati da meccanismi di potere e sopraffazione, in sé esperienze pericolose e fonte di delusione.

Anche l'essere mamma può essere avvertito come faticoso. La violenza domestica protratta nel tempo danneggia la genitorialità. Vivere in uno stato di paura e impotenza permanenti limita la capacità di assolvere alla funzione protettiva e affettiva. Inoltre, le continue svalutazioni possono indurre ad abdicare al proprio ruolo genitoriale, nella convinzione di essere realmente incapaci. Non in ultimo, tra gli effetti dannosi della violenza, troviamo la distorsione della rappresentazione mentale che le madri hanno dei propri figli, spesso riconosciuti unicamente nei comportamenti aggressivi e irrispettosi, al pari del padre maltrattante (Bessi e Filistrucchi, 2018).

Per i bambini, invece, l'ingresso in struttura avviene, spesso, in assenza di un'adeguata preparazione. Poche parole, il più delle volte incongruenti rispetto alla realtà, quali ad esempio «dobbiamo partire per un viaggio», anticipano l'arrivo in un paese sconosciuto, in una casa popolata da persone estranee, e la necessità di frequentare scuola e coetanei del tutto nuovi.

Null'altro si sa, e solo poco di più questi bambini e ragazzi riescono a chiedere alle loro madri. Così, paradossalmente un intervento che nasce dalla necessità di fornire immediata risposta ad un bisogno di protezione diviene esso stesso fonte di paura, confusione e impotenza. Si pensi, inoltre, a cosa possa voler dire per un/a bambino/a, minato nella fiducia verso l'altro e il mondo esterno, condividere spazi con persone che non si conoscono, aderire a nuove regole, adattarsi a tanti operatori dallo stile educativo profondamente differente, e fronteggiare tutti questi cambiamenti in presenza di una mamma, essa stessa in fase di adattamento e quindi, con molta probabilità, poco disponibile emotivamente.

Nel primo periodo, dunque, profondi vissuti di ansia, rabbia e tristezza potrebbero essere l'unica forma di adattamento. Come per tutti i bambini e ragazzi esposti a violenza interpersonale, il sistema di significati sul Sé e l'Altro adulto appare pregno dell'aspettativa di essere traditi nella fiducia e rifiutati. Anche per loro, quindi, come per le madri, lo spazio relazionale comunitario può essere contenitore di comportamenti di isolamento, chiusura o di sfida e aggressività.

Le linee di ricerca volte ad esplorare gli adattamenti psicologici delle donne e dei bambini vittime di violenza domestica, ospiti in contesto comunitario, sono scarsamente sviluppate. I pochi studi disponibili confermano la presenza di problematiche psicologiche. Le donne manifestano, generalmente, alti livelli di depressione e ansia, con profonde ricadute sulla dimensione

della genitorialità; i bambini e ragazzi presentano quadri comportamentali trauma-correlati, con l'espressione di stati emotivi intensi e di difficile gestione (Fernández-González et al., 2018).

Sono frequenti i comportamenti di aggressività fisica e verbale nei confronti della madre, in situazioni di incertezza, frustrazione o paura. Il processo psicologico e relazionale sottostante ha in sé sfumature differenti:

- i bambini, soprattutto se ancora in età prescolare, tendono a percepire la propria madre come *caregiver* primario, una sorta di figura onnipotente, in grado di far accadere o meno le cose. Ne consegue che quando si confrontano con situazioni che li rendono tristi o arrabbiati, potranno con facilità attribuire la responsabilità della frustrazione alla loro madre;

- i bambini che non hanno potuto contare sulla protezione delle loro figure di attaccamento non avranno sviluppato un ampio ventaglio di abilità di *coping* per il fronteggiamento delle emozioni più spiacevoli e intense. L'aggressività diviene, dunque, una modalità di risposta difensiva attraverso cui ridurre la vulnerabilità interna che si percepisce quando si sperimentano gli stati di rabbia e paura, e ristabilire un senso di controllo su sé e l'ambiente circostante;

- i bambini possono identificarsi con il genitore maltrattante e imitare il suo comportamento, riproponendo quello a cui hanno assistito in casa;

- l'aggressività può essere la risposta all'impotenza manifestata dalla propria madre, avvertita come non capace di cogliere e rispondere ai propri bisogni (Lieberman e Van Horn, 2005).

Per i minori, dunque, molto più che per le madri, evidentemente già accolte nel loro bisogno di condivisione anche dai Centri Antiviolenza, l'ingresso in una struttura di accoglienza rappresenta la prima occasione di ascolto empatico. La permanenza in una struttura è dunque il tempo dell'accoglienza, della validazione e della comprensione: è il momento in cui i bambini e i ragazzi devono avere la possibilità di dare il giusto nome alle esperienze dolorose vissute, dar voce alle emozioni e pensieri, riconoscendone un legame con la propria storia familiare, e, non in ultimo, fare chiarezza sugli interventi in corso, al fine di comprenderne la finalità protettiva.

## 2.2 Le strutture di accoglienza: uno spazio di dialoghi e emozioni

Spesso ai bambini e ragazzi che vivono la violenza in famiglia viene chiesto anche con le minacce di non far parola con nessuno di quello che succede a casa. Il più delle volte, anche coloro ai quali ciò non è detto esplicitamente, decidono di mantenere il segreto. Forse per paura di quello che potrebbe succedere se anche gli altri sapessero; forse perché si vergognano della propria famiglia; o forse perché osservando il comportamento degli adulti di riferimento hanno compreso che “quello che accade in casa” è un argomento di cui non si deve parlare (Iwi & Newman, 2017).

Questo silenzio è rinforzato dalla uguale scelta degli adulti, genitori e molto spesso anche operatori, di non parlare della violenza, non di meno delle azioni di protezione e cura necessarie per affrontare le conseguenze che da essa derivano.

Per alcuni vi è la convinzione che i figli non abbiano cognizione della violenza agita in casa, perché non presenti fisicamente durante gli episodi, o, quando in casa, troppo assorti in altre attività per sentire. Altri sono mossi dall'intento benevolo di proteggere da verità evidentemente troppo dolorose.



I figli sanno molto più di quanto un adulto possa pensare, a prescindere dall'età. I bambini sono abilissimi nel percepire e significare la comunicazione non verbale, accorgendosi con facilità che gli adulti tengono loro nascosto qualcosa. In una simile situazione, tendono a fare delle supposizioni, alcune giuste altre sbagliate, ma in generale tutti, piccoli e grandi, cercano con inquietudine di carpire quante più informazioni possibili. L'attività di costruire ipotesi su ciò che si immagina stia accadendo assorbe energie e risorse cognitive e psichiche, sottraendole ad altre dimensioni di crescita personale.

Inoltre, subordinare la validità della propria esperienza (percezioni, osservazioni, emozioni, convinzioni) alle informazioni diverse fornite dagli adulti di riferimento accresce l'insicurezza nei bambini: la prima conseguenza è la costruzione di una rappresentazione di sé come di un individuo non capace di guardare con esattezza alla realtà e le cui percezioni e sensazioni sono spesso sbagliate. Non si possono più fidare di quello che avvertono e pensano! Ne derivano ansia e dipendenza dall'adulto.



L'arrivo in una struttura di accoglienza può rappresentare l'inizio di un cambiamento. La percezione di sicurezza, conseguenza del collocamento in un contesto protetto, implicando la disattivazione, pur parziale, del sistema motivazionale di difesa, favorisce la condizione per cui i bambini possono finalmente avvertire il bisogno di esprimere i propri vissuti, soprattutto quelli associati alle esperienze sfavorevoli subite. Solo quando i bambini si sentono al sicuro e non sono assorbiti dalla preoccupazione di salvaguardare lo stato della relazione con le figure adulte di riferimento, possono iniziare a "riconoscersi". La struttura di accoglienza rappresenta questo: uno spazio relazionale in cui i bambini percepiscono i propri bisogni divenire nuovamente visibili.

Non è quindi inusuale che qualche tempo dopo l'ingresso i bambini possano condividere, spontaneamente, episodi di violenza familiare, mai accennati prima e porre domande sulla propria storia. I bambini che hanno vissuto la violenza domestica provano emozioni contrastanti nei confronti dei loro genitori; possono non aver paura per sé ma continuare ad averne per la propria madre, anche in assenza del genitore maltrattante; possono non aver chiara la necessità di alcune misure di protezione e non comprendere il perché di alcune decisioni e interventi assunti dalla rete dei servizi. Non dar seguito a questo bisogno di comunicare, con parole o comportamenti, ed eludere le loro domande accresce in loro il disorientamento e la paura. Benché sia lecito porsi l'interrogativo rispetto alla reale capacità di

ciascuno di comprendere il concetto di violenza, in relazione all'età e al livello di sviluppo psicofisico, non si può incorrere nell'errore di non riconoscere in tutti, a prescindere dai fattori sopracitati, l'esigenza di dare significato all'esperienza che di sé, dell'altro e della realtà si è fatta e si fa.

Pertanto, l'intervento educativo nelle strutture di accoglienze deve fare propri due obiettivi:

- aiutare bambini e ragazzi a ristabilire il senso di prevedibilità e controllo sull'ambiente;
- garantire un tempo e uno spazio in cui le immagini, i rumori, le parole, le emozioni e i pensieri connessi alle esperienze sfavorevoli vissute possano trovare accoglienza e significato.



### L'ascolto nelle strutture di accoglienza

Ricordiamo il potere risanante della narrazione, come elemento essenziale per chi si prende cura dei bambini vittime di violenza (van der Kolk, 2015). La possibilità di comunicare è il primo passo del processo di elaborazione. Parlare restituisce un senso di realtà a ciò che è successo; aiuta a ripulire la mente dalle bugie, dalla colpa e dalla paura. Stimolare la narrazione aiuta le vittime a trovare un linguaggio per comprendere e comunicare le loro esperienze; costituisce uno strumento di regolazione emotiva in particolare se chi ascolta conforta e contiene (Laub, 2002). Non possiamo cambiare gli eventi ma il modo di pensarci: la comunicazione empatica ci garantisce quel contesto di sicurezza interpersonale che ci consente di esplorare ricordi di esperienze dolorose. Di conseguenza, essa è correlata alla capacità di dare senso e accettare gli avvenimenti causa di sofferenza.

Occorre, dunque, affinare le proprie abilità di ascolto e incoraggiamento a parlare delle violenze. Il presupposto è la creazione di una relazione supportiva fra chi parla e chi ascolta: i bambini parlano se si sentono ascoltati, protetti e rispettati.

Inizialmente, potrebbero sondare il terreno con affermazioni vaghe, poi a seconda della reazione decidersi a di parlare. La comunicazione può essere



accidentale, intenzionale o elicitata da uno stimolo (D'Ambrosio, 2010). Ma se si verifica una possibilità di affrontare l'argomento va raccolta.

La comunicazione va facilitata ma non forzata. Come afferma D'Ambrosio (2010), i due eccessi sono l'intrusività che può indurre ad assumere tutte le informazioni, il più dettagliatamente possibile; di contro, si può incorrere nell'evitamento, per una difficoltà personale a contenere le proprie emozioni o per timore di far male al bambino se gli si consente di rievocare l'episodio. Nei dialoghi sulla violenza, infatti, può crearsi quella dinamica particolare per cui il bambino ha paura di parlare, e l'adulto ha paura di ascoltare.

Chi ascolta fa da specchio: se involontariamente manifesta orrore, paura o disgusto, restituirà al bambino l'idea che tali sono i sentimenti da provare rispetto agli eventi narrati. Se, invece dimostrerà capacità di contenimento, il bambino sarà facilitato ad integrare gli eventi nelle sue memorie.

Alcuni suggerimenti su come parlare ai bambini vittime di violenza ci provengono dai programmi di aiuto. Ricordiamo i suggerimenti riportati da Finkelhor et al. (1988) citati da D'Ambrosio (2010):

- \* ascoltalò: *"mi dispiace ciò che è accaduto"*,
- \* credigli,
- \* lascia che ti dica quanto vuole senza forzarlo,
- \* non imbarazzarlo con domande indiscrete,
- \* non farlo sentire in colpa *"tu non potevi farci niente"*,
- \* rincuoralo *"sei stato bravo a dirmelo"*,
- \* rimani calmo,
- \* chiarisci se è a rischio,
- \* chiedi sostegno anche per te.

La comunicazione degli eventi traumatici consentirà la rottura del segreto, di interrompere l'isolamento del bambino e di contrastare il suo senso d'impotenza. Si potrà dunque dare inizio ad un processo di costruzione di un'identità libera dalla violenza, aiutando il bambino ad intensificare relazioni sane.

## Parlare della violenza

Chiedete alle mamme se hanno parlato con i propri figli della violenza vissuta, e nel caso, quali contenuti siano stati affrontati e quali aspetti debbano essere ancora esplorati.

Nel caso in cui gli episodi di violenza familiare non siano mai stati oggetto di conversazione:

- incoraggiate le mamme a parlarne con i propri figli, mettendo in evidenza l'importanza di giungere ad una narrazione condivisa;
- sostenetele rispetto alla possibilità di avviare il dialogo, ad esempio riconoscendo sin da subito la necessità per entrambi di non restare da soli nei propri pensieri e preoccupazioni;
- guidatele ad utilizzare i concetti e i termini più appropriati in relazione all'età dei figli. Può essere difficile trovare le parole più adatte per spiegare la violenza, in particolar modo, quella psicologica, ma è importante chiarire cosa è la violenza e che non ha giustificazioni. Ridimensionare e/o tendere a giustificare i comportamenti aggressivi può rinforzare nei figli l'idea che la violenza, in qualche misura, sia accettabile;
- spiegate l'importanza di condividere con i figli i piani per la sicurezza intrapresi, per ridurre in loro il senso di confusione e disorientamento. Può essere inoltre importante che le madri riconoscano in sé e nei propri figli, la fatica e il dolore associati al cambiamento di vita e alle perdite subite (es. parenti, scuola, amici).

I bambini piccoli, in età prescolare, potrebbero non comprendere a fondo quello che viene loro spiegato sulla violenza in casa. È importante sottolineare che in questo momento possono non avere più paura perché sono in un luogo sicuro.

I bambini in età scolare e i ragazzi in età adolescenziale possono comprendere pienamente cosa è la violenza, cosa è accaduto in famiglia, riconoscendo le diverse responsabilità. Potrebbero manifestare emozioni contrastanti su queste informazioni. Aiutateli a capire che alcune forti emozioni provate sono collegate agli eventi spaventosi vissuti. Se si mostrano riluttanti



tanti, possono essere incoraggiati a trovare un canale comunicativo alternativo (la musica, l'arte, la scrittura) o occorrerà attendere il momento in cui si sentono pronti.

Siamo dovuti andar via di casa perché quando papà si arrabbia, urla e poi mi dà le botte. Ci fa del male, quando è tanto arrabbiato. Lo so che è difficile vivere in una casa che non è la nostra, senza gli oggetti per noi importanti e lontani dalle persone a noi più care, ma ho pensato che era importante farmi aiutare a cercare un luogo dove potessimo vivere per un po' senza avere paura che ci sia fatto del male.

Papà era spesso arrabbiato e mi faceva del male ... mi ha picchiata/ mi ha detto tante brutte parole per offendermi/ non voleva che io facessi/uscissi... A volte gli adulti provano emozioni tanto forti e non riescono a controllarsi, ma anche se si è tanto arrabbiati o tanto tristi non si deve fare male agli altri.

Nel caso in cui l'interlocutore privilegiato sia l'operatore:

- accogliete il racconto, mostrandovi disponibili ad affrontare l'argomento proposto, benché doloroso; prestate attenzione all'insorgenza di segnali che possono indicare la necessità di giungere alla conclusione del dialogo (irrequietezza, cambiamenti di umore, disattenzione);
- accettate e stimolate le domande: sottolineate che parlare può essere utile perché fa sentire un po' meglio e che è normale che alcuni aspetti possano non essere chiari;
- nel caso in cui il bambino o ragazzo scelga di condividere episodi specifici, rispecchiate le emozioni di paura e dolore che possono aver provato in quei momenti; se l'età lo permette, ridefinite quanto vi è stato raccontato usando la parola "violenza" e rimarcando l'inaccettabilità di questi comportamenti;
- anche se non vi è un riferimento esplicito al vissuto di responsabilità e colpa, spiegate che non spetta ai bambini intervenire per impedire ad un adulto di compiere azioni sbagliate.

- rassicurateli rispetto all'eventuale desiderio di voler parlare del papà, raccontare di momenti piacevoli trascorsi insieme, o di volerlo contattare per sapere come sta. Molti bambini e ragazzi esposti a violenza domestica provano emozioni ambivalenti nei confronti del loro padre.



Un aspetto importante dei dialoghi sulla violenza in famiglia può riguardare le emozioni contrastanti nei confronti delle figure genitoriali.

La gran parte dei bambini esposti a **relazioni** familiari violente prova emozioni confuse e ambivalenti verso i genitori, sia il genitore maltrattante sia il genitore vittima di maltrattamenti. Possono avvertire rabbia e insieme tristezza per quello che è successo in casa, sentirsi confusi perché il papà è stato anche accudente e divertente in altre circostanze. Molti bambini si sentono imprigionati in un conflitto di lealtà e temono di tradire un genitore se provano sentimenti di affetto verso l'altro.

Può capitare che un bambino manifesti sollecitudine verso la figura paterna, per poi in altri momenti mostrarsi arrabbiato nei suoi confronti. Parimenti può accusare la madre di avere la responsabilità di tutto quello che è accaduto, avendolo esposto a condizioni di vita, quelle in struttura, troppo costringitive.

Questi pensieri e emozioni devono essere accolti e accettati. È importante far sentire il bambino/ragazzo sicuro di poterne parlare, che va bene esprimere questi stati d'animo e che sono la diretta conseguenza di una storia familiare molto complessa.

Alcuni bambini e le stesse mamme potrebbero mostrarsi riluttanti rispetto alla possibilità di affrontare apertamente il tema della violenza. Questa posizione va accolta e rispettata, sino a quando maturerà in loro una consapevolezza differente. Tuttavia, per non rinforzare la convinzione che della violenza non si debba parlare, legittimando la dimensione della segretezza, potrebbe essere opportuno prevedere nelle prassi dell'accoglienza in struttura, un breve colloquio iniziale a misura di bambino, con l'obiettivo di condividere e approfondire sin dal primo momento la funzione di protezione dalla violenza domestica che assume la struttura nella quali si è accolti.



*... Accogliamo mamme con i loro bambini, piccoli e grandi, che hanno dovuto allontanarsi da casa per proteggersi da un papà che faceva loro tanto male ... alcuni papà hanno picchiato la mamma, altri anche i loro bambini, altri ancora non hanno mai dato botte ma dicevano sempre tante brutte parole per offendere sia la mamma sia i bambini, come ad esempio «non capisci niente, non sai fare niente di buono»*



All'ingresso in casa rifugio, potrebbe essere opportuno spiegare direttamente ai bambini, non delegando alla madre, almeno in questa prima fase, il significato della necessità di non dover condividere con nessuno il luogo in cui ci si è trasferiti e il nome della struttura, e il perché non si possa utilizzare il proprio numero di cellulare.



*... una regola di questa struttura prevede che le mamme e i bambini non debbano dire a nessuno il nome del paese nel quale si trovano e neanche il nome della struttura. In questo modo possiamo essere certi che voi siate sempre al sicuro!*

*Per un po' di tempo papà non deve incontrare mamma e te/voi, perché può essere ancora tanto arrabbiato o non sapere come non comportarsi in modo sbagliato quando è con voi. Quindi quando ti capiterà di parlare con qualche tuo parente o amichetto del paese in cui vivevi ricordati non dirgli nulla.*

*Le mamme e i bambini che sono qui non possono usare il loro cellulare un po' per lo stesso motivo. È importante che non posti o invii foto che fanno vedere dove sei e con chi sei.*



### 3. Una proposta educativa per i bambini vittime di violenza assistita

Come sussidio al lavoro degli educatori nelle case di prima accoglienza abbiamo elaborato un modello d'intervento educativo rivolto specificamente a bambini vittime di violenza assistita, attraverso il quale ci siamo proposti di perseguire tre obiettivi in tale contesto comunitario specifico:

#### 1. Accogliere e facilitare la comunicazione

Il primo intento è quello di offrire un ausilio agli educatori che consenta loro di aprire, fin dall'ingresso dei bambini nella casa famiglia, un canale di comunicazione sulle esperienze traumatiche vissute e sui loro vissuti emotivi, per elaborarle ed integrarle nella coscienza e nella memoria. Alcuni bambini, infatti, possono avere più difficoltà ad aprirsi, mostrare un atteggiamento oppositivo o rispondere a monosillabi. Altri, invece, possono reagire aprendosi immediatamente. Le attività laboratoriali consentono di creare un contesto di ascolto e d'incoraggiamento e per tale motivo sono state pensate da realizzarsi all'inizio del percorso.

#### 2. Favorire l'adattamento sociale

I risultati di ricerca convergono nell'affermare che l'adattamento sociale dei bambini è strettamente connesso alle capacità di regolare le loro emozioni, che a sua volta li predispone a sperimentare empatia e a mettere in atto comportamenti prosociali. Susan Denham (1998) riconduce la competenza emotiva a tre principali categorie di abilità: espressione e comprensione (che riguardano la distinzione e riconoscimento delle emozioni), regolazione delle emozioni (che implica l'accettazione e valorizzazione di tutte le emozioni, positive e negative, l'attività di auto-osservazione e lo stabilire collegamenti tra comportamenti, eventi, pensieri ed emozioni).

Come precedentemente illustrato, in tali bambini, le esperienze interpersonali sono caratterizzate da confusione nei livelli emotivi ed interpersonali e da disorganizzazione. Di conseguenza, suggeriamo attività che abbiano un valore di riordinare e riorganizzare i loro vissuti interpersonali. In alcuni laboratori verranno dunque sollecitate l'abilità sociale di assumere la prospettiva dell'altro, che consenta di modulare i propri comportamenti a seconda del contesto interpersonale, e di favorire la distinzione fra i vari livelli

di vicinanza emotiva che si stabiliscono con specifiche persone in modo che i loro legami affettivi non siano indiscriminati e caotici. Inoltre, il lavoro di gruppo aiuterà i bambini ad assumersi la responsabilità di svolgimento dei compiti proposti, a rispettare le regole e a prendersi cura degli altri.

### 3. Favorire la resilienza

I bambini vittime di violenza assistita hanno purtroppo sperimentato precocemente esperienze dure e avverse, che influenzeranno pesantemente la loro esistenza. E' importante favorire in loro le capacità di resilienza. In primis l'educatore può aiutare i bambini a cogliere gli aspetti positivi delle loro vicende, come il riparo costituito dalla casa d'accoglienza e la possibilità di stabilire durante la loro permanenza contatti interpersonali significativi con gli educatori e gli altri ospiti. L'esperienza della comunità dovrebbe consentire loro di vivere il presente, facilitando l'emergere delle risorse personali e relazionali e di rafforzare un senso di sé positivo.

Gli strumenti proposti nel percorso (disegno, gioco, narrativa, drammatizzazione) come ausilio alle attività educative, consentono ai bambini di esprimersi attraverso l'arte, il movimento o la musica e possono conseguentemente aiutarli a dare un senso alle loro esperienze. Il ricorso a tali strumenti, la cui peculiarità sta nel facilitare i processi di organizzazione del pensiero ed espressione degli stati affettivi, è frequente soprattutto negli interventi educativi finalizzati alla regolazione emotiva. Un altro strumento che ha grande potenziale è la lettura. I racconti tratti da libri offrono la possibilità di riconoscere e dar forma ai propri vissuti e pensieri attraverso l'identificazione con i personaggi, generalmente fortemente caratterizzati proprio per evocare con facilità alcuni contenuti mentali; stimolano la riflessione anche su tematiche più complesse ed evocative, garantendo la possibilità di rimanere nello spazio protettivo dell'immaginazione. Nello stesso tempo, danno il senso ai bambini di non essere soli nell'affrontare esperienze dolorose e nel provare sentimenti complessi ma di appartenere ad una comunità ideale sofferente.



### 3.1 Piccoli passi verso la comunicazione, l'adattamento sociale e la resilienza: i laboratori<sup>2</sup>

*di Barbara Barcaccia, Maria Grazia Foschino Barbaro, Marvita Goffredo, Susanna Pallini, Mara Sbergamo, Maria Rosaria Vaiano*

Saranno presentati ora 14 laboratori frutto della collaborazione interdisciplinare di insegnanti, educatori e psicologi. I laboratori vengono proposti in sequenza, poiché si ritiene che mentre i primi favoriscano la creazione di legami emotivi tra i partecipanti anche attraverso il disvelamento delle loro esperienze (laboratorio 1-2), i laboratori successivi lavorino su aspetti più regolatori (8, 9, 10, 11), che si giovano di un clima affettivo positivo. Infine, gli ultimi laboratori cercano di rispondere ad un'esigenza d'integrazione, di rielaborazione e di acquietamento dall'intensità emotiva (12, 13, 14). Un altro aspetto rilevante è la durata dei laboratori, alcuni propongono diverse attività altri richiedono un tempo minore: sarà discrezione dell'educatore, se troppo luoghi dividerli in più sessioni. Si suggerisce, inoltre, di far conservare ai bambini i lavori da loro prodotti durante i laboratori in una cartellina personale, che costituirà una memoria tangibile del loro lavoro. Non è stato possibile proporre laboratori che potessero essere fruiti allo stesso modo nelle diverse età. Sarà compito degli educatori scegliere ed adattare i laboratori per le diverse fasce di età.

I laboratori sono stati pensati come spazi privilegiati per i bambini. E' opportuno che siano presenti senza le loro mamme. Si affrontano temi anche difficili e le mamme ovviamente angosciate e spaventate potrebbero fungere da cassa di risonanza delle emozioni dei bambini, oppure frenarli nella comunicazione per paura di ferirle.

Ovviamente non sostituiscono le possibili attività di gioco, particolarmente salienti per bambini che hanno sofferto, sono stati spesso adultizzati, o hanno svolto la funzione dell'"uomo di casa" o di sostegno. Lo si nota in alcuni casi da qualche sguardo duro o dalla loro serietà.

---

<sup>2</sup> Tutte le autrici hanno contribuito in parte uguale. Si ringraziano inoltre alcune operatrici di struttura per aver fornito spunti di riflessione preziosi: C. Sardano, M. Notarpietro, P. Zapata, A. Lattarulo, P. Palmisano, A. Moschettini, M. Ingrosso.

Recuperare la dimensione di gioco consente loro di tornare ad essere dei bambini e vivere la loro infanzia. Si potranno proporre varie attività ludiche con ausili molto semplici come la pasta di sale o il gioco del gomito, o i laboratori di cucina, che offrono ai bambini la possibilità di esprimersi e sperimentarsi, migliorando anche l'atmosfera all'interno della struttura e le relazioni tra i piccoli ospiti. Piccole feste, uscite in città, gite al mare o in campagna, visione di cartoni animati (p.e. Inside out) e successiva discussione, sport di gruppo sono tutte occasioni che consentono, oltre che di giocare, di favorire i rapporti tra pari, potenziando naturalmente le loro abilità sociali. Rappresentano, inoltre, palestre di competenze sociali la scuola e le interazioni di routine nella casa rifugio. In tale visione, i laboratori possono svolgere anche la funzione di luoghi di rielaborazione delle relazioni interpersonali vissute nella quotidianità.

Alcuni dei laboratori prendono spunto da esercizi proposti in testi fondamentali quali i libri di Mario di Pietro e di Margot Sunderland, oltre che dal programma statunitense del Promoting Alternative Thinking Strategies (Domitrovich, Greenberg, Cortes & Kusche, 1999) rielaborati ed adattati all'intervento educativo per bambini vittime di violenza assistita. Per approfondimenti si rimanda il lettore ai testi di questi autori che rappresentano un ausilio preziosissimo per il lavoro educativo.

### Laboratorio 1 - Leggiamo e parliamo insieme

La comunicazione può essere resa difficile se qualche bambino è oppositivo o parla a monosillabi. La lettura può divenire motivo di condivisione delle esperienze traumatiche vissute e una possibilità per i bambini di rispecchiarsi in analoghe esperienze e vissuti emotivi. In relazione all'età e personalità, i bambini assorbono le relazioni familiari, cercano spiegazioni, provano emozioni contrastanti: rabbia, tristezza, confusione, paura, colpa, protezione, amore e dipendenza per entrambi i genitori.

#### Obiettivi generali

Facilitare e accogliere la comunicazione con i bambini.

#### Obiettivi specifici

Dare voce alla loro esperienza traumatica e alle loro emozioni per elaborarla ed integrarla nella coscienza e nella memoria.

#### Suggerimenti di Letture

#### Papà di sole e papà di tempesta

G. Boari,  
E. Buccoliero  
(età prescolare e scolare)

C'è un papà che a volte è Sole e a volte è Tempesta. Quando è Sole in casa c'è allegria, gioia, si fa festa; quando è Tempesta bisogna nascondersi e fuggire via da lui.

#### Con voce bambina

E. Buccoliero  
(adolescenti)

Una bambina ormai donna che racconta la sua esperienza di bambina cresciuta nella paura di un padre violento, precocemente matura, che registra l'impatto emotivo di ciò che succede.

#### Piccolo Orso scopre l'Aurora

E. Nava  
(età prescolare)

Piccolo Orso potrebbe avere una vita felice. Purtroppo, spesso Papà Orso si arrabbia e si scatena una vera tempesta; quando ciò accade, un ombrello magico offre riparo a Piccolo Orso e alla sua mamma. Però la paura non se ne va e Piccolo Orso vive una vita invisibile e triste. Soltanto l'intervento di Lupa Gentile condurrà Piccolo Orso e Mamma Orsa nel paese dell'Aurora, a vivere in una casa senza paura, ricca di colori e persone amiche.

#### Guida alla discussione

(dopo la lettura dei testi)

Quali emozioni provano nell'ascoltare la storia.  
Che emozioni può avere provato ogni singolo personaggio. Hanno mai provato o sperimentato qualcosa di simile? In che occasione?  
Come si potrebbe cambiare una parte della storia (il finale)?

<b>Laboratorio 2 - Sentirsi fra amici</b>	
<b>Obiettivi generali</b>	<i>Favorire la resilienza:</i> potenziare l'accettazione di sé e l'autostima, cogliere gli aspetti positivi delle loro vicende.
<b>Obiettivi specifici</b>	Rafforzare il concetto di sé focalizzandosi sui propri punti di forza, sentirsi accettati dai compagni, assumere la prospettiva dei compagni su di sé.
<b>Materiale</b>	Carta e matite
<b>Riflessione individuale</b>	Ogni bambino scrive: <ul style="list-style-type: none"> <li>- un aggettivo che indica cosa gli piace di sé stesso;</li> <li>- un aggettivo per ogni altro bambino presente che indica cosa gli piace degli altri bambini.</li> </ul>
<b>Guida alla discussione</b>	I bambini sono radunati in circolo, si sceglie un bambino alla volta e tutti gli altri esprimono gli aspetti che piacciono loro di ognuno. A ogni bambino viene chiesto: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) “Le cose che ti piacciono di te: mi fai un esempio o mi racconti un episodio su questo?”</li> <li>b) “Le cose che ti piacciono di... (ciascun altro bambino) Mi fai un esempio o mi racconti un episodio su questo? “</li> </ul>

<b>Laboratorio 3 - Sentirsi al sicuro</b>	
<b>Obiettivi generali</b>	<p><i>Favorire la resilienza:</i> aiutare i bambini a cogliere gli aspetti positivi delle loro vicende.</p> <p><i>Favorire l'adattamento sociale:</i> distinguere i diversi livelli di intimità.</p>
<b>Obiettivi specifici</b>	Riflettere sul valore di protezione di persone specifiche nella vita dei bambini e discernere quali persone, invece, non possono svolgere questo ruolo.
<b>Materiale</b>	Fogli, matite colorate, pennarelli
<b>Disegno: Consegna</b>	<p>Disegna un luogo dove ti senti davvero al sicuro, dove non sentirti triste e spaventato, disegna delle persone dentro questo luogo e fuori questo luogo e cosa stai facendo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ci sarebbero delle persone in questo luogo? (magari le persone che ti piacciono di più e con cui ti senti più al sicuro);</li> <li>- scegli dei personaggi che rappresentino le persone più importanti della tua vita;</li> <li>- decidi quali potrebbero entrare nella casa e quelle che devono rimanere fuori.</li> </ul>
<b>Guida alla discussione</b>	<p>Cosa faresti in questo luogo;</p> <p>Racconta perché hai messo i personaggi in quel dato posto.</p>

## Laboratorio 4 - Fermate dell'autobus, muri, panchine nel parco e ponti

Adattato da Sunderland (2011)

*Imparare a distinguere il tipo di relazione che si può instaurare con una persona rispetto ad un'altra è un'abilità sociale utile, in particolare, per i bambini vittime di violenza assistita in cui nei genitori possono coesistere protezione e amore ma anche violenza e minaccia*

<b>Obiettivi generali</b>	<i>Favorire l'adattamento sociale:</i> distinguere i diversi livelli di intimità.
<b>Obiettivi specifici</b>	Riflettere sulla vicinanza o distanza emotiva che si può instaurare con alcune persone rispetto ad altre in modo da calibrare sentimenti e fiducia in esse. Far comprendere che alcune relazioni hanno una possibilità di sviluppo, altre sono incontri positivi anche se non duraturi.
<b>Materiale</b>	Immagini da ritagliare dalle riviste, cartoncino, colla, forbici, matite colorate.
<b>Il collage</b>	<i>Le Fermate dell'autobus</i> descrivono le persone della vostra vita con cui vi trovate bene ma che frequenterete per un breve tempo. <i>Le Panchine nel parco</i> descrivono le persone a cui siete veramente affezionati, ci sono buoni rapporti, importanti per voi e durevoli nel tempo. <i>I Muri</i> descrivono le persone da cui in questo momento ti devi allontanare ed un muro può proteggerti. Cerca delle immagini che rappresentano Fermate d'autobus, Panchine nel parco, Muri e Ponti ed incollale sul cartoncino. Accanto scrivi il nome delle persone che corrispondono alle immagini. <i>I Ponti</i> descrivono il rapporto con qualcuno che conosci e di cui ti fidi di più e con cui potresti costruire un ponte che vi unisca. Fai un disegno in cui sei sul ponte e questa persona ti aspetta dall'altra parte del ponte. Disegna un fumetto che esce dalla tua bocca e scrivici ciò che stai pensando o vorresti dire.
<b>Guida alla riflessione</b>	I lavori saranno poi presentati in gruppo.

## LABORATORIO 5 - Sensazioni del corpo ed emozioni del cuore

Di Pietro e Dacomo (2007)

<b>Obiettivi generali</b>	<i>Favorire l'adattamento:</i> distinzione e riconoscimento delle emozioni.
<b>Obiettivi specifici</b>	Cogliere la componente fisica delle emozioni; Distinguere sensazioni piacevoli da quelle spiacevoli.
<b>Materiale</b>	Fogli bianchi, matite colorate e pennarelli Due cartelloni di carta bianca Un cuore rosso ritagliato da un cartoncino di 40 cm di lato Bigliettini di carta bianca Un cestino
Il laboratorio si articola in tre fasi:	
a) Sensazioni del corpo ed emozioni del cuore; b) Quello che io sento con il corpo e con il cuore; c) Riflessioni insieme.	
<b>a) Sensazioni del corpo e del cuore</b>	Si effettua un <i>brainstorming</i> per favorire un'iniziale distinzione tra <i>sensazioni provate con il corpo</i> (fame, sete, sonno, mal di pancia etc.) ed <i>emozioni del cuore</i> (felicità, tristezza, rabbia etc.) I bambini: - disegnano 2 cartelloni: uno per le sensazioni del corpo e l'altro per le sensazioni del cuore. I bambini si sdraiano e la loro sagoma viene disegnata sul cartellone; - incollano il grande cuore rosso; - esprimono le loro riflessioni ed esperienze personali.
<b>b) Quel che sento con il corpo e con il cuore</b>	Si distribuiscono a ciascun bambino due o più bigliettini sui quali scrivere in forma anonima sensazioni provate con il corpo e emozioni provate con il cuore. I bigliettini vengono piegati e messi in un cestino. A turno ogni bambino è chiamato a prendere due bigliettini dal cestino, leggerli e incollarli sul cartellone delle sensazioni del corpo o su quello delle sensazioni del cuore.

<p><b>c) Riflettiamo insieme</b></p>	<p>A lavoro ultimato si procede alla conversazione su quanto emerso.  È utile evidenziare che molti bambini hanno scritto le stesse sensazioni scritte da altri compagni, che alcune sensazioni sono più frequenti di altre e che alcune sensazioni, cioè le ‘emozioni’ si sentono con il cuore.  Si compila quindi una iniziale lista di emozioni.</p>
<p><b>Guida alla discussione</b></p>	<p>Quali sono le differenze tra le sensazioni del corpo e quelle del cuore?  Fanno più male le sensazioni del corpo o del cuore?  Sono più piacevoli le sensazioni del corpo o del cuore?  Cosa facciamo e cosa possiamo fare quando le emozioni ci fanno stare male?  Cosa possiamo fare per provare emozioni che ci fanno stare bene?</p>



<b>Laboratorio 6 – Mimiamo le emozioni</b> <i>Di Pietro e Dacomo (2007)</i>	
<b>Obiettivi generali</b>	<i>Favorire l'adattamento:</i> riconoscimento delle emozioni
<b>Obiettivi specifici</b>	Riconoscere: <ul style="list-style-type: none"> <li>- le proprie e altrui emozioni utilizzando l'espressione del viso e il linguaggio del corpo,</li> <li>- come determinati pensieri siano associati a determinate emozioni.</li> </ul>
<b>Materiale</b>	Un sacchetto per riporre le carte Fogli di carta da disegno, matite colorate e pennarelli
<b>Attività</b>	a) Costruire le carte delle emozioni fondamentali; b) Gioco del mimo. Le carte delle emozioni vengono riposte nel sacchetto. I bambini a turno pescheranno una carta e dovranno mimare con le espressioni del viso e del corpo l'emozione raffigurata. L'imitazione verrà proposta ai compagni che dovranno indovinare di quale emozione si tratta.
<b>Guida alla discussione</b>	Perché il compagno è felice/triste/arrabbiato (etc.)? Stilare per ciascuna emozione una lista di pensieri che possono provarle.

<b>Laboratorio 7 - A pesca di emozioni</b> <i>Di Pietro e Dacomo (2007)</i>	
<b>Obietti generali</b>	<i>Facilitare e accogliere la comunicazione</i> sulle esperienze vissute e sulle loro emozioni. <i>Favorire l'adattamento:</i> conoscenza, espressione ed elaborazioni delle emozioni e vissuti connessi, potenziare le competenze sociali.
<b>Obiettivi specifici</b>	- Acquisire una maggiore consapevolezza delle emozioni proprie ed altrui. - Espandere il lessico emotivo per comunicare in modo sempre più ricco i propri vissuti.
<b>Materiale</b>	Carte delle emozioni allegate al libro "Giochi e attività sulle emozioni", di Di Pietro & Dacomo (2007). Fogli da disegno, matite colorate e pennarelli,
<b>Attività</b>	Si selezionano le carte più adatte alla fascia di età. L'educatore invita i bambini a turno a pescare una carta dal mazzo e legge la parola scritta in alto.
<b>Guida alla discussione</b>	Chiedere ai bambini: <ul style="list-style-type: none"> <li>- se sanno cosa significhi, si raccolgono le ipotesi, quando i pareri sono discordanti si spiega il significato del nuovo termine;</li> <li>- se è un'emozione piacevole o spiacevole;</li> <li>- di raccontare esperienze nelle quali sono state eventualmente sperimentate;</li> <li>- di notare la somiglianza tra alcune emozioni e la diversa intensità con cui si possono manifestare.</li> </ul> Al termine si distribuiranno ai bambini i fogli da disegno ed il materiale per disegnare e si chiederà loro di riprodurre le emozioni che hanno raccontato.

### Laboratorio 8 - “Perché arrabbiarsi?”

*I bambini vittime di violenza assistita sperimentano di frequente le conseguenze distruttive di una rabbia incontrollata nei loro genitori, quindi possono ritenerla un'emozione soverchiante e pericolosa. Il conseguente tentativo di negarla può rendere la sua gestione molto difficile. Possono reagire alla rabbia perdendo il controllo, danneggiando cose o diventando aggressivi verbalmente o violenti verso i compagni, o avere paura di esprimerla lasciandola covare dentro di sé e sperimentando un disagio interno.*

*Sottolineare che la rabbia è un'emozione che riguarda tutti e che ognuno reagisce in modo diverso, che provare la rabbia a lungo è molto spiacevole e che a volte perdonare l'altro ci rende più sereni.*

<b>Obiettivi generali</b>	<p><i>Favorire l'adattamento:</i> regolazione e integrazione della rabbia nei vissuti personali</p> <p><i>Accogliere e facilitare la comunicazione</i> sugli eventi vissuti</p>
<b>Obiettivi specifici</b>	<p>Riconoscere la rabbia e la sua utilità (integrazione emotiva);</p> <p>Comprendere che è naturale arrabbiarsi;</p> <p>Accettare in sé sentimenti di rabbia;</p> <p>Esprimere e comunicare la rabbia provata in determinate situazioni;</p> <p>Elaborare i comportamenti rabbiosi e violenti del padre.</p>
<b>Materiali</b>	<p>Carta della rabbia</p> <p>Fogli bianchi/Pennarelli/Matite colorate</p>
<b>a) Disegna la rabbia</b>	<p>Disegna la rabbia, disegna una persona arrabbiata.</p> <p>Spunti per la riflessione dopo il disegno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- penso che la rabbia sia...</li> <li>- quando qualcuno si arrabbia tantissimo succede che...</li> <li>- quando mi arrabbio tantissimo succede che...</li> </ul>
<b>b) Esprimere la rabbia</b>	<p>Bambini ed educatori provano ad esprimere la rabbia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- con la mimica facciale,</li> <li>- con il corpo.</li> </ul> <p>L'educatore può fotografarli e poi mostrare le espressioni assunte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- con la voce: vocalizzi, suoni, urla, sussurri, voce grossa (analisi delle diverse intensità).</li> </ul> <p>L'educatore pronuncia una breve frase in modo neutro e poi chiedere di ripeterla esprimendo la rabbia</p>

	<p>- con le parole (Quando siete arrabbiati quale parole usate?) Scatola delle parole dolci e scatola delle parole cattive:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- i bambini scrivono parole dolci e parole cattive e mettono il bigliettino nella scatola corrispondente;</li> <li>- i bambini prendono a turno un bigliettino dalla scatola;</li> <li>- gioco di dire cose dolci con tono arrabbiato e di dire cose offensive in tono dolce.</li> </ul>
<b>a)Riconoscere la rabbia in sé e nell'altro</b>	<p>Spunti di riflessione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da che cosa capisci che una persona è arrabbiata,</li> <li>- quando provi rabbia cosa ti succede,</li> <li>- quando ti ho chiesto di esprimere la rabbia con il corpo cosa hai fatto.</li> </ul>
<b>b) Role Playng</b>	<p>I bambini o l'educatore propongono una serie di situazioni-tipo, episodi in cui qualcuno si arrabbia, effettivamente successi in casa famiglia o precedentemente, che i bambini spontaneamente vogliono raccontare, senza mai forzarli e si chiede loro di drammatizzarli.</p>
<b>Guida alla discussione</b>	<p>Stimolare i bambini a formulare ipotesi sul perché il personaggio abbia provato rabbia, se la reazione è stata giusta o ingiusta e invitarli ad argomentare. Infine, guidarli a trovare un comportamento più idoneo, nel caso vi sia stata una reazione eccessiva.</p> <p>Sottolineare ogni qualvolta il bambino ha gestito la rabbia in modo efficace e le strategie spontanee che ha utilizzato.</p> <p>Stimolare i bambini a riflettere su reazioni eccessive e sulla rabbia non espressa.</p>

<b>Laboratorio 9 - “Brrrrrr... Che paura!”</b> <i>Talvolta paura e vergogna sono strettamente connesse e sono associate ad insicurezza, timidezza, disistima di sé e impotenza.</i>	
<b>Obiettivi generali</b>	<p><i>Accogliere e facilitare la comunicazione.</i></p> <p><i>Favorire l’adattamento:</i> regolazione emotiva.</p> <p><i>Favorire la resilienza:</i> favorire l’attivazione delle proprie risorse personali.</p>
<b>Obiettivi specifici</b>	<p>Integrare le emozioni di paura, trovare strategie per affrontarla</p> <p>Comunicare ed esprimere paura e vergogna provate in determinate situazioni.</p>
<b>Materiali e tecniche</b>	<p>Carta della paura</p> <p>Fogli/Pennarelli/Matite colorate</p> <p>Role-playing</p>
<b>a) Disegni e colori della paura</b>	<p>Consegna: disegna la paura, disegna una persona spaventata</p> <p>Spunti per la riflessione;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- penso che la paura sia ...</li> <li>- quando qualcuno ha molta paura succede che ...</li> <li>- quando io ho molta paura succede che ...</li> </ul>
<b>b) Esprimere la paura</b>	<p>Bambini ed educatori provano ad esprimere la paura con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la mimica facciale,</li> <li>- il corpo.</li> </ul> <p>L’educatore può fotografarli e poi far vedere le espressioni assunte ai bambini</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- con la voce: vocalizzi, suoni, urla e sussurri.</li> <li>- con le parole: i bambini nominano parole che esprimono paura.</li> </ul> <p>L’educatore pronuncia una breve frase in modo neutro e chiede di ripeterla esprimendo paura e poi esprimendo sicurezza nell’affrontarla.</p> <p>Guida alla discussione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“Quando hai espresso la paura con il corpo cosa hai fatto?”</li> <li>-“Da che cosa capisci che una persona è impaurita?”</li> </ul>

	<p><i>(Si stimolano i bambini a riflettere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i> sul ruolo utile che la paura svolge: è anche un'emozione importante perché ci mette al riparo dai pericoli, ci aiuta a cercare un luogo dove essere sicuri e tra amici e a non commettere imprudenze,</i></li> <li>- <i> su reazioni eccessive,</i></li> <li>- <i> sulla paura non espressa.)</i></li> </ul> <p>“Quando avete tanta paura che cosa fate per sentirla meno (ruolo di una persona che dia sicurezza)?”</p>
<p><b>c) Role-playing</b></p>	<p>Si propone una serie di situazioni-tipo, anche episodi effettivamente successi in casa famiglia o che il bambino spontaneamente vuole raccontare, senza mai forzarli e si chiede ai bambini di drammatizzarli.</p> <p>Stimolare i bambini a formulare ipotesi sul perché il personaggio abbia provato paura, se la reazione è stata giusta o ingiusta e invitarli ad argomentare, infine chiedere in che altro modo si poteva affrontare la situazione per vincere la paura.</p> <p>Sottolineare ogni qualvolta il bambino ha gestito la paura in modo efficace e le strategie spontanee che ha utilizzato.</p>

<b>Laboratorio 10 - Il termometro delle emozioni</b> <i>Rielaborazione Di Pietro e Dacomo (2007)</i>	
<b>Obiettivi generali</b>	<i>Favorire l'adattamento: consapevolezza emotiva</i>
<b>Obiettivi specifici</b>	Aiutare il bambino a riflettere sul fatto che le emozioni proprie ed altrui possono variare di intensità. Acquisire un'iniziale consapevolezza delle intensità delle proprie emozioni.
<b>Materiale</b>	Cartoncini di vari colori, uno per ogni emozione Pennarelli e forbici
<b>Disegno e utilizzo dei termometri</b>	Ritagliare dei termometri, graduarli e scrivere su di essi degli aggettivi che misurino l'intensità dell'emozione (es. paura: preoccupato, intimorito, spaventato, terrorizzato) I termometri saranno utilizzati dai bambini ogni volta che percepiscono una diversa condizione emotiva, per comunicare l'intensità del proprio vissuto emotivo, e sentano la necessità di comunicarlo. I bambini posizionano la molletta con il proprio nome sul termometro dell'emozione sperimentata, sulla linea che indica la sua intensità. Questa attività oltre a fornire spunti di discussione, favorisce lo scambio comunicativo sulle proprie emozioni e problemi con i compagni e il chiedere aiuto.

**Laboratorio 11 - Il semaforo delle emozioni**  
*Domitrovich, Greenberg, Cortes e Kusche (1999).*

<b>Obiettivi generali</b>	<i>Favorire l'adattamento: regolazione emotiva</i>
<b>Obiettivi specifici</b>	Apprendere strategie di regolazione delle emozioni negative.
<b>Materiale</b>	Cartoncini di diverso colore (azzurro, nero, giallo, rosso, verde) Fogli A4 bianchi Pennarelli
<b>Il gioco del semaforo</b>	<p>I bambini preparano dei semafori con i fogli colorati.</p> <p>L'educatore spiega:</p> <p><i>Semaforo rosso.</i> Qualcosa non va: bisogna fermarsi e respirare profondamente, provare a calmarsi e ripetere a voce il problema.</p> <p><i>Semaforo giallo.</i> Pensare a quali possano essere le soluzioni al problema. Considerare per ogni possibile soluzione la sua conseguenza. Scegliere quindi la soluzione migliore.</p> <p><i>Semaforo verde.</i> Applicare la soluzione scelta. Valutare la sua efficacia.</p> <p>Il semaforo andrà affisso in una zona della casa dove può essere facilmente visibile a tutti.</p> <p>Il suo utilizzo sarà prima effettuato con la guida dell'educatore e in seguito potrà essere utilizzato individualmente ogni qualvolta i bambini ne abbiano la necessità. Inoltre, ogni bambino ne costruirà uno proprio da mettere nella propria cameretta ed utilizzarlo.</p>



<b>Laboratorio 12 - La casa della tua vita</b> <i>da Sunderland e Armstrong (2006)</i>	
<b>Obiettivi generali</b>	<i>Accogliere e facilitare la comunicazione</i> <i>Favorire la resilienza:</i> favorire l'integrazione del concetto di sé.
<b>Obiettivi specifici</b>	Esprimere, attraverso le immagini, cosa lo far star bene e lo rende felice o, al contrario, le situazioni o le persone che lo fanno soffrire e/o vorrebbe escludere dalla sua vita. Integrare in un insieme di significati le varie esperienze.
<b>Materiale</b>	Scheda in appendice
<b>Attività</b>	Si chiede al bambino di completare lo schema: "La casa della tua vita". Nelle <i>Stanze dei tesori</i> il bambino dovrà disegnare le cose o le persone più importanti della sua vita, quelle per cui vale la pena vivere e che lo fanno sentire felice. Nella <i>soffitta dei bei ricordi</i> , si potranno disegnare o scrivere i ricordi più belli e le persone con cui sono stati condivisi. Nel <i>Magazzino delle brutte esperienze</i> andranno rappresentate le persone, gli eventi o le situazioni che rendono la vita del bambino difficile e triste. Nella <i>Casetta sopra l'albero</i> , andranno disegnate le persone, le cose, i sogni o i progetti che il bambino vorrebbe facessero parte della sua vita o, se ci sono già, che vorrebbe avessero uno spazio più grande. I disegni con cui il bambino completerà lo schema proposto saranno un valido stimolo di riflessione.
<b>Guida alla discussione</b>	Successivamente, ciascun bambino illustrerà la casa della sua vita agli altri.

**Laboratorio 13 – Le Persone a me care**  
*da Caprara, Gerbino, Luengo Kanacri, Vecchio (2014)*

<b>Obiettivi generali</b>	<i>Favorire l'adattamento: le competenze sociali.</i>
<b>Obiettivi specifici</b>	Incoraggiare la capacità di assumere la prospettiva degli altri, l'empatia e i comportamenti prosociali.
<b>Materiale</b>	Scheda in appendice
<b>Attività</b>	<p>I bambini sono invitati a scegliere due persone importanti per loro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quali bisogni hanno queste due persone;</li> <li>- che cosa potresti fare per loro che farebbe loro piacere;</li> <li>- che sentimento proverebbe questa persona dopo il tuo comportamento;</li> <li>- relazione che intercorre tra il riconoscere la necessità di una persona e l'aiuto che a quest'ultima si può offrire.</li> </ul> <p>Le ultime due domande fanno immaginare le conseguenze dell'aver agito positivamente.</p>

### Laboratorio 14 - “I mandala delle emozioni”

*“I mandala sono dei diagrammi composti da figure geometriche concentriche variamente decorate e integrate con altri simboli per rappresentare l’universo e l’origine del cosmo. Sono molto usati nelle culture dell’estremo oriente ed in particolare nel buddismo tantrico. Si attribuisce al mandala la proprietà di favorire la concentrazione e il rilassamento mentale. Con i bambini il mandala verrà usato per creare un momento di distensione e per focalizzare la mente su emozioni piacevoli.”*

*Di Pietro e Dacomo (2007)*

<b>Obiettivi generali</b>	<i>Favorire l’adattamento: regolazione emotiva</i>
<b>Obiettivi specifici</b>	Favorire la consapevolezza delle emozioni e soprattutto l’intensità delle emozioni, aiutare i bambini a comprendere e a sperimentare che sono in grado di attenuare l’intensità delle loro emozioni-
<b>Materiale</b>	Mandala da colorare Pennarelli, matite colorate, ecc. Dispositivo di riproduzione musicale
<b>Attività</b>	I bambini possono colorare i mandala scegliendo la tecnica che preferiscono, ascoltando musiche piacevoli e rilassanti (Mozart, Vivaldi, Grieg...)

## Riferimenti bibliografici

Amann Gainotti M., Pallini S. (a cura di) (2006). *Uscire dalla violenza. Risonanze emotive ed affettive nelle relazioni coniugali violente*, Unicopli.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.).

American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.)

Andrew J. E. e Reis H. (2003). Attachment and exploration in adulthood, *Journal of Personality and social Psychology*, 85, 317-331.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza - Cismai - Terre des Hommes (2021). *Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/ii-indagine-nazionale-maltrattamento-2021.pdf>

Bessi, B., Filistrucchi, P. (2018). “La complessità di costruire percorsi di protezione e riparazione con madri e figli vittime di violenza di genere”, in Buccoliero, E., & Soavi, G., (a cura di) *Proteggere i bambini dalla violenza assistita*. Franco Angeli.

Bowlby J. (1969/1982). *Attachment and loss: Attachment*. Basic Books.

Bowlby J. (1988). *A Secure base*. Routledge.

Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia. (2017). *Requisiti minimi degli interventi nei casi di violenza assistita*. [https://cismai.it/wp-content/uploads/2017/05/Opuscolo\\_ViolenzaAssistita\\_Bassa.pdf](https://cismai.it/wp-content/uploads/2017/05/Opuscolo_ViolenzaAssistita_Bassa.pdf)

D'Ambrosio, C. (2010). *L'abuso infantile. Tutela del minore in ambito terapeutico, giuridico e sociale*. Erickson.

de Baggis, C., Navarro, M. J., & Pallini, S. (2022). The children of the Argentinean desaparecidos: Traumatic attachment-related experiences. *Children and Youth Services Review*, 106478.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

- Di Blasio P. (2000). *Psicologia del bambino maltrattato*. il Mulino.
- Dutton D. G., e White K. R. (2012). Attachment insecurity and intimate partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 475–481.
- Fernández-González, L., Calvete, E., Orue, I., & Mauri, A. (2018). Victims of domestic violence in shelters: Impacts on women and children. *The Spanish Journal of Psychology*, 21.
- Finkelhor, D., Hotaling, G. T., & Yllö, K. (1988). *Stopping family violence: Research priorities for the coming decade*. Sage Publications, Inc.
- Foschino Barbaro, M.G., Goffredo M., (2022). “Il fenomeno della violenza assistita”, in I. Bertacchi, S. Mammìni, e M.G. Anatra (Eds.) *Violenza assistita e percorsi d'aiuto per l'infanzia. Proposte di attività attraverso un approccio narrativo*, Erickson.
- Giordano M. 2021. “Percorsi di tutela nelle situazioni di violenza assistita. Tipologie e qualità del lavoro dell'assistente sociale nel contesto del lavoro di rete”, in Luberti, R., & Grappolini, C., (Eds.), *Violenza assistita, separazioni traumatiche, maltrattamenti multipli: Percorsi di protezione e di cura con bambini e adulti*. Erickson.
- Iwi, K., Newman, C. (2017). *Parent training in situazioni di violenza domestica. Guida pratica per un intervento efficace*. Erickson.
- Janet, P. (1889). *L'automatisme psychologique*, Felix Alcan.
- Karpman S. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7, 39-43.
- Laub D. (2002). Testimonies in the treatment of genocidal trauma. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 4, 63– 87
- Livorato M. C. (2002). *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*. Einaudi.
- Lieberman, A. F., & Van Horn, P. (2005). *Don't hit my mommy: a manual for child parent psychotherapy with young witnesses of family violence*. DC: Zero to Three Press.
- Liotti G. (1994/2005). *La dimensione interpersonale della coscienza*. NIS

Liotti G. (2004). Trauma, dissociation, and disorganized attachment: three strands of a single braid. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training*, 41, 472.

Liotti G. (2006). A model of dissociation based on attachment theory and research. *Journal of Trauma & Dissociation*, 7, 55-73

Luberti R., Grappolini C. (2021), *Violenza assistita, separazioni traumatiche, maltrattamenti multipli. Percorsi di protezione e di cura con bambini e adulti*, Erickson.

Maclean P. (1984). *Evoluzione del cervello e comportamento umano*. Einaudi

Main M. e Hesse E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M.T. Greenberg, D. Cicchetti e E.M Cummings (a cura di) *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. University of Chicago Press, 161-182;

Main M. e Solomon J. (1990), Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation, in M.T. Greenberg, D. Cicchetti, e E.M. Cummings (a cura di), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*, University of Chicago Press, 16-182.

Miller, A. (1990). *La persecuzione del bambino*. Boringhieri.

Pallini S. (2008). "La violenza assistita", in M. Amann Gainotti e S. Pallini (a cura di) *La violenza domestica: prospettive, testimonianze ed interventi*, Magi.

Pallini S. (2008). *Psicologia dell'attaccamento nel ciclo di vita, processi interpersonali e valenze educative*, FrancoAngeli,

Pallini S., Valcella F. (2013). Transitions among interpersonal motivations. *Clinical Neuropsychiatry*, 10, 155-163

Perry, B. D. (1996). *Violence and childhood trauma: Understanding and responding to the effects of violence on young children*. Cleveland State University, Gund Foundation

Putnam, F. W. (1993). Dissociative disorders in children: Behavioral profiles and problems. *Child Abuse & Neglect*, 17(1), 39-45.

Schore A. N. (2002). The neurobiology of attachment and early personality organization. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 16, 249-264.

Solomon J. e George C. (1999). The place of disorganization in attachment theory. In J. Solomon e C. George (a cura di) *Attachment disorganization*. Guilford Press, 3-32.

Sroufe L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. e Collins W. A. (2005). *The Development Of The Person. The Minnesota Study of Risk and Adaption From Birth to Adulthood*, Guilford Press

Tomasello M. (2019). *Becoming human*. Harvard University Press.

Van der Kolk B. A. (2015). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Books.

## **Laboratori**

Boari G, Buccoliero E., (2015). Papà di sole e papà di tempesta, Edizioni la Meridiana. Buccoliero

Buccoliero E. Elena Di, (2010). Con voce bambina, Edizioni la Meridiana.

Caprara, G. V., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., & Vecchio, G. M. (2014). Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi. Pearson Italia.

Di Pietro, M., & Dacomo, M. (2007). Giochi e attività sulle emozioni. Nuovi materiali per l'educazione razionale-emozionale. Erickson.

Junakovic, S., Nava, E. Giordo, P. (2015) *Piccolo Orso scopre l'Aurora*. Carthusia.

Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Cortes, R., & Kusche, C. (1999). Manual for the PATHS Curriculum. University Park, PA: The Pennsylvania State University.

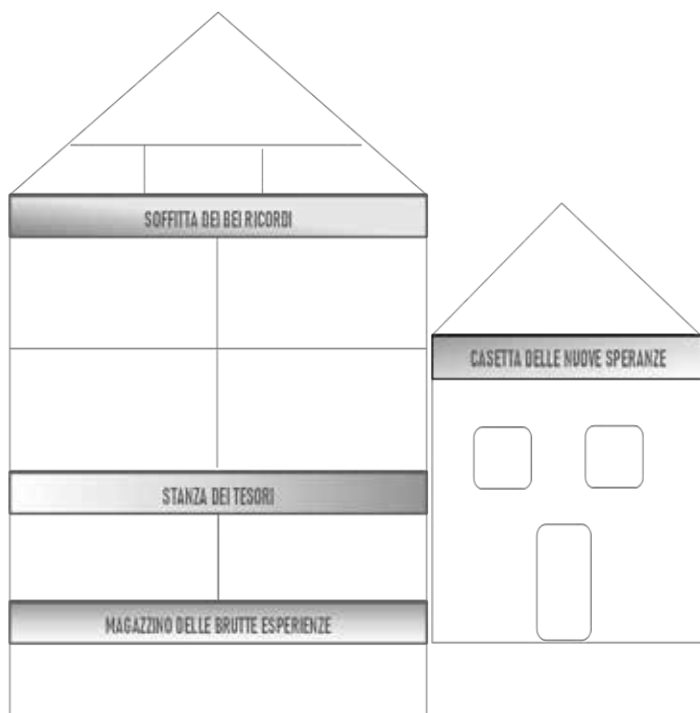
Sunderland, M., & Armstrong, N. (2006). Aiutare i bambini... a superare lutti e perdite. Attività psicoeducative con il supporto di una favola. Erickson.

Sunderland, M. (2011). Disegnare le relazioni. Espressione grafica e conoscenza degli altri. Erickson.

## Scheda laboratorio 12

Disegna o scrivi:

- *soffitta dei bei ricordi*, i ricordi più belli e le persone con cui li hai condivisi;
- *stanze dei tesori*, le cose o persone più importanti e che ti fanno felici;
- *magazzino delle brutte esperienze*, le persone o gli eventi difficili o tristi;
- *casetta sopra l'albero*, le persone, le cose, i sogni o i progetti.



Scheda adattata da Sunderland (2006) "Aiutare i bambini... a superare lutti e perdite. Attività psicoeducative con il supporto di una favola"



Scheda laboratorio 13

<p><i>Di che cosa ha bisogno?</i></p> 	<p><i>Cosa potresti fare per rispondere a questo bisogno (disegna lo)</i></p>
<p><i>Da che cosa hai capito che se facessi queste cose sarebbe contento</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p><i>Che cosa prova ora che ti sei comportato in questo modo?</i></p> 

“Scheda tratta e adattata da Caprara, G. V., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., & Vecchio, G. M. (2014). Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi. Pearson Italia”