

# Babele

## 31

### *Verso uno scambio comunicativo*

Periodico quadrimestrale dell'Associazione Sammarinese degli Psicologi (RSM) Anno VII – n. 31 settembre-dicembre 2005. Pubblicità inferiore al 40% - Stampe - Spedizione in abbonamento postale - Tabella B - Taxe percue (tassa riscossa) - Autorizzazione n. 397 del 15/1/98 della Direzione Gen. PP.TT. della Repubblica di San Marino ISSN: 1124-4690. In caso di mancato recapito rinviare all'ufficio Postale di Borgo Maggiore – 47893 (RSM) per la restituzione al mittente, che si impegna a pagare la relativa tassa.

## Violenza inconsapevole dalla prima elementare

**N**ella pratica quotidiana mi trovo sempre più spesso di fronte a situazioni di disagio infantile dovute a comportamenti superficiali di noi adulti, bambini che intraprendono percorsi di aiuto che non avrebbero mai iniziato se ci fosse stato un po' di buon senso collettivo.

**L'ISCRIZIONE PREMATURA.** Sono moltissimi i bambini che vengono iscritti all'età di 5 anni in prima elementare pur non essendo assolutamente pronti. I genitori spingono per dimostrare che il loro figlio è più che dotato, e comunque non è certo da meno degli altri. Le insegnanti spesso tendono ad accontentarli in quanto non se la sentono di contraddirli, perché diventerebbero insensibili e incompetenti agli occhi di tanti, e poi va detto che c'è sempre l'alibi della riforma Moratti che a seconda dei momenti viene interpretata a proprio uso, come se l'iscrizione a 5 anni fosse un obbligo per i genitori. Senza dimenticare che la prima c'è sempre stata, l'iscrizione all'età di 5 anni e mezzo è indicata per quei bambini che altrimenti incorrerebbero in un quarto anno di scuola materna, o per quelli che tra nido e materna hanno già alle spalle un percorso di almeno quattro anni e risultano essere stati stimolati in modo adeguato. Le iscrizioni premature provocano malessere profondo nei bambini: pur essendo essi bambini sani, normalmente intelligenti, iniziano a vivere la scuola con grande disagio, sentendosi giustamente inadeguati. Si rende così obbligatorio il ricorso a un insegnante di sostegno (pena la bocciatura) che non sarebbe stato assolutamente necessario. Per di più gli anni di esperienza ci hanno dimostrato che questi bambini non ripristinano più un buon rapporto con la scuola, nella quale devono vivere per tredici anni.

**ADOZIONI E CRITERIO DI INSERIMENTO.** Altro caso di violenza gratuita e forse decisamente stupida riguarda i bambini adottati, che al loro arrivo in Italia vengono inseriti nella scuola elementare a seconda della loro età e non per criteri pedagogici. Quindi se hanno 5/6 anni vengono subito inseriti in prima elementare, se ne hanno 7 in seconda, anche se le competenze che hanno raggiunto della lingua italiana non consentono loro assolutamente di accedere agli

apprendimenti previsti per la classe in cui sono stati inseriti. Senza contare l'assoluta necessità di potersi ambientare in un mondo totalmente nuovo che non comprende solo la scuola, volendo favorire l'inserimento. Anch'essi si trovano ad essere sempre più inadeguati, negli anni seguenti non effettuano un percorso scolastico all'altezza delle loro possibilità a causa della scelta di criteri sconcertanti, che sembrerebbe siano stati avvalorati da noi PSICOLOGI.

**SUPER-APPRENDIMENTO DA SUBITO.** Vorrei sottolineare tutti quei casi di bambini ai quali nei primi tre mesi della prima elementare viene richiesto di imparare a leggere e scrivere in stampato maiuscolo, stampato minuscolo, corsivo maiuscolo e corsivo minuscolo, poi ci si aggiunge qualche elemento della lingua inglese, sperando che i genitori, dal canto loro, non lo iscrivano al corso di una seconda lingua straniera sottolineando quanto sia fortunato e quanto li ringrazierà quando sarà adulto. In classe il bambino mostra delle confusioni e rischia di essere diagnosticato come dislessico, o quantomeno viene fatto presente che non è in linea con la classe e che sarebbe opportuno un insegnante di sostegno, che viene indicata come sostegno alla classe e non per lui. Come se il bambino non si accorgesse sia della disparità di rendimento rispetto ai compagni, sia della maestra tutta per lui, che poi per meglio accudirlo lo porta fuori della classe per spiegarli ciò che gli altri hanno già capito.

**LA DIAGNOSI MEDICA.** In ultimo, tutti quei bambini che senza riscontro scientifico vengono etichettati come ADHD – la percentuale indica che siano 1/25 della popolazione scolastica – che una volta avviati alla cura prevista, farmaci ecc., sono destinati a rivestire il ruolo di ammalati o diversi per tutta la loro vita scolastica.

Il numero totale di questi bambini rappresenta una percentuale a dir poco considerevole, con sintomatologie e problematiche complesse, numero determinato dalla superficialità di noi adulti, e soprattutto con l'avallo di noi «esperti».

Federico Bianchi di Castelbianco

# ISTITUTO DI ORTOFONOLOGIA

AUT. DECRETO G.R.L., ACCREDITATO CON IL S.S.N.

Centro per la diagnosi e terapia dei disturbi della relazione e della comunicazione  
Centro di formazione e aggiornamento per operatori socio-sanitari, psicologi e insegnanti

OPERATIVO DAL 1970

Direzione: via Salaria, 30 - 00198 Roma TEL. 06/85.42.038 06/88.40.384 FAX 06/84.13.258  
ist.ortofon@flashnet.it - www.ortofonologia.it

## ATTIVITÀ CLINICA

### Servizio di Diagnosi e Valutazione

- 1<sup>a</sup> Visita
- Osservazione globale
  - area cognitiva, linguistica, psicomotoria
  - area affettivo-relazionale
- visite specialistiche
- psicodiagnosi
- Proposta terapeutica

Presenza in carico

### Servizio Psicopedagogico

- Logopedia
- Psicomotricità
- Atelier grafo-pittorico
- Atelier della voce
- Laboratorio di attività costruttive
- Laboratorio ritmico-musicale e di educazione uditiva
- Attività espressivo-linguistica (racconto-fiaba)
- Attività espressivo-corporea e drammatizzazione
- Rieducazione foniatrica
- Servizio scuola-collaborazione con gli insegnanti

### Servizio di Psicoterapia per l'Infanzia e l'Adolescenza

- Psicoterapia, individuale e di gruppo, con bambini
- Psicoterapia, individuale e di gruppo, con adolescenti
- Counseling e psicoterapia della coppia genitoriale

Riunioni d'equipe e progetto terapeutico

Verifica periodica

Verifica periodica

## ATTIVITÀ DI FORMAZIONE

Corso Quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia dell'età evolutiva ad indirizzo psicodinamico

Corsi di Psicomotricità

Corsi di formazione per operatori socio-sanitari

Corsi di Aggiornamento per Insegnanti

Seminari Monotematici

## ATTIVITÀ DI RICERCA

CONSULENZE PSICOPEDAGOGICHE

PUBBLICAZIONI

ATTIVITÀ CONGRESSUALE

SCUOLA

FAMIGLIA

PEDIATRA

SERVIZI TERRITORIALI

# Babele

EDITORE  
Associazione Sammarinese  
degli Psicologi (RSM)

DIRETTORE RESPONSABILE  
Eva Guidi

AMMINISTRAZIONE  
Via Canova 18, 47891 RSM  
tel 0549/90.95.18  
fax 0549/97.09.19

PER INFORMAZIONI SULLA  
PUBBLICITÀ  
06/84.24.24.45  
Fax 06/85.35.78.40

STAMPA  
Arnoldo Mondadori Editore  
Via Costarica, 11/13  
Pomezia (RM)

TIRATURA  
100.000 copie

E-MAIL  
babele.news.rsm@flashnet.it

SITO WEB  
www.babelenews.net

*I numeri arretrati possono  
essere richiesti alla redazione  
(è previsto un contributo  
per le spese postali)*

CHI VOLESSE SOTTOPORRE  
ARTICOLI ALLA RIVISTA PER  
EVENTUALI PUBBLICAZIONI  
PUÒ INVIARE TESTI ALLA  
REDAZIONE  
Edizioni Magi srl  
Via Bergamo, 7 - 00198 Roma

*Il materiale inviato non viene  
comunque restituito e la  
pubblicazione degli articoli  
non prevede nessuna forma di  
retribuzione*

Il presente numero è stato  
chiuso nel mese  
di dicembre 2005

## **l'immaginale**

### **Dell'ansietà culturale**

Rafael Lopez Pedraza 4

## **Magi Informa** 11-21-34-35-72-73

### **Riti di perdizione, riti di salvazione**

Claudio Widmann 16

## **Questioni di psicoterapia dell'età evolutiva**

### **Il processo adolescenziale della ragazza, l'incontro e il confronto con il mondo paterno**

Magda Di Renzo, Bianca Gallerano 23

### **Formazione e formatori**

Bruno Tagliacozzi 30

## **Counseling per i genitori**

### **Counseling in rima 2 (Il ritorno...)**

Antonella Bianchi di Castelbianco 36

### **Caro Hillman: un epistolario dedicato al fondatore della psicologia archetipica**

Raffaella Maria Bonforte 39

## **Cinema e letteratura, una lettura psicodinamica**

### **Metafora di una metamorfosi trasformativa e individuativa**

Lorena Ottaviani 42

### **Il disagio del bambino: la parola agli insegnanti**

Silvana Lucariello, Flaminia Trapani, Raffaella  
Chianese, Erika Del Duca, Serena Vajro 47

### **Ansia da separazione e psicopatologia: risultati di una ricerca**

Magda Di Renzo,  
Federico Bianchi di Castelbianco,  
Fabrizio Plescia, Serena Polinari 54

## **Prospettive pediatriche**

### **TV, violenza e codice di autoregolamentazione**

Angela Di Monaco 59

### **La teoria dei sistemi complessi in Pediatria**

Francesco Macrì 62

### **Le «sirene mediatiche» e l'infanzia**

Andrea Vania 65

## **ISFAR Magazine** 68-69

### **Aiutare a riflettere**

Guido Pesci 70

### **L'apprendimento su misura a San Marino**

Riccardo Venturini 71

## **Approccio psicopedagogico ed esperienze cliniche**

### **Se mi dai la mano non avrò paura**

Federica Milana 74

### **Uno strumento per la valutazione del vocabolario ricettivo**

Cristina Lembo 77

### **Miti e leggende sui gemelli**

Maria Cardone 80

### **Disturbi d'apprendimento in bambini con ritardo cognitivo**

Emiliana Lantieri 84

### **Anni di riflessioni nell'atelier grafo-pittorico**

Suzanne Santoro 88

### **Il laboratorio fonetico/fonologico**

Luisa Andreoni 92

## **Calendario Convegni** 95

# Dell'ansietà culturale

RAFAEL LOPEZ PEDRAZA

Analista junghiano – Caracas (Venezuela)

*l'immaginale*, anno 2°, n. 2, aprile 1984

Nel corso di una discussione sui problemi dell'uomo occidentale, Borges osservò che il cosiddetto uomo occidentale non è semplicemente un occidentale, considerato che, nella sua cultura, occorre sempre tenere presente un libro che giunge dall'Oriente: la *Bibbia*. La Bibbia è un prodotto dell'Oriente, eppure nessuno, nella cultura occidentale, può sottrarsi all'influsso esercitato da questo libro e alle conseguenze che esso ha portato.

La Bibbia inizia con un mito di creazione<sup>1</sup>. Ora, come tutti sappiamo, i miti della creazione si ritrovano nella letteratura della maggioranza delle culture, ma dobbiamo riconoscere che questo mito biblico della creazione, che in altre culture non occuperebbe un posto così predominante, dà un volto speciale alla nostra poiché esso sta alla base di quello che chiamiamo il nostro credo religioso. Dal punto di vista religioso, l'uomo occidentale è un credente; egli deve avere la fede. Questa credenza è stata essenziale nella vita religiosa dell'uomo occidentale e, naturalmente, essenziale per contenere la sua psiche e la sua follia.

In quanto uomo occidentale che vive nelle tradizioni storiche della propria geografia e razza, io sento questo prodotto, e accetto che esso permei gran parte della mia vita. E questo accade perché l'essenza della Bibbia è il monoteismo, l'adorazione di un Dio, la gelosia e l'ira di questo Dio di fronte a qualsiasi altra adorazione. La credenza in un Dio ha pervaso in *extenso* il mondo in cui viviamo, il nostro credo religioso, il nostro modo di vita, le idee della nostra cultura, le scienze, la politica e, in ultimo ma ugualmente importante gli studi di psicologia: il credere è tanto autonomo che persino la psicologia può diventare un credo. Il monoteismo è profondamente radicato nella psicologia di ogni uomo occidentale, qualunque siano la sua geografia, la sua condizione sociale, il suo livello culturale.

Ed ecco che la Bibbia, testo del monoteismo, ancorché estranea all'uomo occidentale dal punto di vista geografico, occupa un posto talmente preminente nella sua psicologia che quelli che potrebbero venire considerati i libri più specificamente occidentali si sono o ritirati in quello che chiamiamo l'inconscio, o rimasti in sparute minoranze. La Bibbia, in effetti, è fondamentalmente in opposizione ai testi occidentali: opposizione che appare evidentissima nei libri di mitologia, i libri pagani politeistici, i libri dei molti dèi con le loro immagini, l'opulenza delle molte forme di vita. La mitologia greca offre il «catalogo» di immagini più completo che sia mai venuto alla luce, quello che dona alla tragedia il suo proprio ma-

teriale, quello che costituisce le fonti da cui sgorgano e poesia e letteratura, che alimenta poeticamente la vita, che popola la terra di immagini, che costituisce il fondamento della filosofia. Tra questo materiale vanno comprese anche le molte altre mitologie del mondo occidentale, le mitologie del Nord-Europa, le occulte tradizioni e leggende dei Celti, le mitologie, le leggende e le concezioni poetiche delle popolazioni americane autoctone, ecc. Sono questi i libri che si collocano in quel terreno che nella psicologia junghiana va sotto il nome di inconscio collettivo.

E poi, ci sono i libri che si occupano delle origini della vita sulla terra, l'evoluzione dell'uomo, con le loro argomentazioni provocatorie sulle razze e sul comportamento umani, ecc. Questi libri ci narrano la storia più remota e primitiva, ed espongono la più umile ipotesi che l'umanità non è la suprema realizzazione della creazione di Dio, ma soltanto un'altra specie animale a un dato livello evolutivo, ipotesi, quest'ultima, in netto contrasto con il «creazionismo» della Bibbia.

Benché, nel corso della sua storia, l'uomo occidentale abbia scritto libri su libri, libri che rendono attuali i vecchi miti, che narrano la storia da lui vissuta, e malgrado la superba realizzazione della sua letteratura, in cui vengono rivelati alcuni aspetti essenziali della sua psiche – testi di cui si occupano gli studi psicologici odierni – ebbene, tutta questa ricchezza a livello collettivo di coscienza non può misurarsi con la Bibbia – il libro straniero venuto dall'Oriente –, in quanto quest'ultima provoca un effetto speciale, vale a dire l'identificazione con il testo, un'identificazione collettiva, che gli altri testi non provocano oppure, quando la provocano e vi è quindi l'identificazione, questa rimane al livello individuale o tutt'al più a livello di un piccolo gruppo.

Nella tradizione medievale spagnola, sembra riscontrarsi la consapevolezza dell'identificazione provocata dalla Bibbia. Essa non è mai stata il libro dei molti: nella Chiesa, è stata trattata più come testo di consultazione degli eruditi, e come fonte di ampliamento per i santi. Nel libro più noto della letteratura spagnola, Cervantes ci ammonisce circa la follia in cui è caduto il signor Don Chisciotte per aver letto troppo intensamente *Il Libro dei Cavalieri*. Io posso avvertire, in questa consapevolezza, un'antica e complessa tradizione che impedisce qualsiasi letteralizzazione della parola scritta.

Gli occidentali, e questo sempre di più dalla Riforma in poi, hanno letto questi racconti orientali biblici: una lettura che va dalla sciocca identificazione a un rigetto, brusco o di-

screto, che prende le proprie distanze dal libro. Il fatto è che la Bibbia, con la sua componente orientale, sconvolge la psicologia occidentale proprio perché innesca una reazione collettiva. Sembra che il concetto dell'unico Onnipotente Iddio senza volto in cui il credente ha fede, provochi questo genere di identificazione psicologica<sup>2</sup>. E proprio perché la Bibbia spinge verso l'identificazione, è difficile parlarne o scriverne psicologicamente. Si tratta di un testo religioso mosso dalla fede, e oggi milioni di persone si identificano con esso. Ma è anche il testo religioso degli Ebrei, il centro della loro vita e della loro tradizione e, a causa della sua religiosità, poco nulla in esso può essere elaborato come psicologia. Mi domando se la psicologia, questo movimento individuale di una psiche, potrebbe avere qualcosa a che fare con questo libro. Mi ha sempre lasciato perplesso il fatto che, nonostante il gran numero di studenti ebrei di psicologia, nessuno di loro abbia mai compilato un'opera sulla psicologia del giudaismo. Se un qualche contributo vi è stato<sup>3</sup> è risultato irrilevante, specie se si considera l'enorme importanza del giudaismo per la nostra cultura. Ma, forse, uno studio psicologico del giudaismo è cosa impossibile, e ciò che è stato fatto è piuttosto una sorta di esegesi psicologica della Bibbia, oppure un'inclusione abbastanza indiscriminata negli studi di religioni comparate, fino al metodo di amplificazione della psicologia junghiana.

Negli ultimi quindici anni, gli studi junghiani hanno rivolto una maggiore attenzione al monoteismo e al politeismo, vedendoli in termini di polarità tremendamente importanti per la psiche dell'uomo occidentale e per il dinamismo della psicoterapia. Abbiamo qui una metodologia ben distinta da quella del metodo junghiano dell'amplificazione che si distanzia da quanto dovrebbe formare oggetto della nostra preoccupazione prioritaria in quanto occidentali, vale a dire, differenziare monoteismo e politeismo nella nostra psiche occidentale. Inoltre, questa differenziazione va fatta con un'acuta consapevolezza del conflitto storico culturale esistente tra queste due correnti primarie della psiche occidentale. È stato fatto ben poco in questo campo: soltanto una timida menzione della differenza tra monoteismo e politeismo. Ma è mia intenzione qui trattare questo argomento in termini di conflitto, un conflitto psicologico basilare. Ritengo inoltre indispensabile portare «allo scoperto» i termini del conflitto, in quanto ciò significa collocare gli studi di psicologia in quell'angolo dove essi si trovano posti realmente, sia che siamo o no consapevoli, dove la psiche è più profondamente afflitta, un'afflizione che mascheriamo nella storia, nella religione, o nella politica. E come se, negli studi di psicologia, fosse stato presente un tabù, e i tentativi di giungere fino a questo problema base non hanno avuto inizio che abbastanza di recente, per cui poche sono state le ripercussioni effettive di tutte le implicazioni del conflitto stesso.

Sappiamo che nel XVII secolo, lo studio delle Scienze Naturali era basato psicologicamente sulla premessa che la scienza non aveva nulla a che vedere con la religione. In effetti, quello che portava gli uomini di quel tempo a riunirsi per parlare di scienza, era proprio il fatto che, storicamente, era diventato impossibile esprimere differenze religiose. La scienza moderna è figlia delle guerre di religione piene di ansietà, di sangue, di crudeltà. Il dialogo scientifico consentiva una possibile via di estraniamento dalla follia delle religioni

più diffuse. Noi sappiamo anche che le Scienze Naturali sono state la culla della psicologia. E, anche se riteniamo che il neonato non sia più in culla, ciononostante sembra che il nostro bambino non sia ancora abbastanza cresciuto da potersene allontanare troppo<sup>4</sup>. Ed è quindi comprensibile che, come ho detto prima, sia abbastanza tabù in psicologia parlare della religione vivente; anche se sono sicuro che è superfluo ricordare che è stato Jung il primo ad avviare la psicologia sul sentiero della religione. Oltre a questi complessi storici, si ha però la sensazione che esista in noi una resistenza più profonda a vedere la nostra psiche nei termini delle polarità monoteismo/politeismo; parrebbe quasi che, più che il nostro ritaglio di complessi storici, esistesse un tabù innato intimo, come se il conflitto colpisse la nostra natura basilare.

Il monoteismo e il politeismo costituiscono i due campibase della psiche occidentale, ed è necessario per noi essere profondamente consapevoli di entrambi. Dobbiamo essere più sagaci nel saper riconoscere ciò che sgorga dal lato monoteistico della vita, vale a dire la coscienza collettiva, le credenze, la fede, ecc., l'influsso del testo orientale, e ciò che sgorga dal lato politeistico pagano che è stato più rimosso, vale a dire le immagini archetipiche. Ma, e questo è ancor più importante, dobbiamo diventare consapevoli del *conflitto* – e dell'ansietà che ne consegue – che, sin dall'inizio, queste due correnti hanno provocato nell'anima occidentale.

Nel suo libro *Pagan and Cristian in an Age of Anxiety*<sup>5</sup>, E.R. Dodds tratta delle esperienze e dei conflitti religiosi durante i primi secoli del Cristianesimo, e chiama quel periodo «un'età di ansietà», rifacendosi a una frase poetica coniata da W.H. Auden. Era, quella, un'epoca in cui il conflitto tra paganesimo tradizionale e nuovo monoteismo cristiano veniva allo scoperto, un'epoca che, per alcuni versi, può essere paragonata alla nostra, anch'essa un'«età di ansietà». I saggi di Dodds su quella che per lui era storicamente un'epoca di ansietà, mi hanno spinto a ricercare, dell'ansia, una visione più ampia, e a osservare quanto egli dice entro un contesto più psichico. Direi che la psiche occidentale è sempre vissuta nell'ansietà causata dal costante conflitto tra le mitologie pagane, i molti dèi con le loro immagini differenziate, e il Dio unico senza volto del monoteismo. Si tratta di un'ansietà derivante da un conflitto di culture; è sempre esistita quella che vorrei chiamare *ansietà culturale*. I conflitti più profondi degli esseri umani sono culturali: un fatto, questo, che la psicologia non può eludere né disconoscere.



## CENTRO DI PEDAGOGIA CLINICA «L'ALBERO AZZURRO»

Via Chiarugi, 14 – 50053 Empoli (FI)  
Direttore: Franca Pittalis

### «WEEK END DI FORMAZIONE»

#### *Le forme del disagio nell'età dello sviluppo*

Ansia, Disturbi alimentari, Difficoltà di apprendimento,  
Sessualità e abuso, Adolescenza difficile, Separazione,  
I disturbi dell'attaccamento, Il disegno infantile  
(diagnosi e intervento)

Periodo: Febbraio – Dicembre 2006: un week-end al mese  
dal Sabato h. 9-18 alla Domenica h. 9-13

Per informazioni e iscrizioni – tel/fax 0571/700684  
e-mail: [alberoazzurro@tin.it](mailto:alberoazzurro@tin.it) – [www.alberoazzurro.it](http://www.alberoazzurro.it)



Crocevia  
Associazione  
Culturale

Edizioni  
Magi

CONVEGNO NAZIONALE

## SGUARDI SULLA PSICOLOGIA ARCHETIPICA

*L'insegnamento di James Hillman*

**Venerdì 10 febbraio 2006**  
**Casa Diocesiana Oasi Baida**  
**P.zza Baida n. 1 – PALERMO**

### Patrocinio di:

Università di Palermo – Facoltà di Scienze  
della Formazione – Corso di Laurea in Psicologia  
Regione Siciliana – Assemblea Regionale

### Patrocinio e contributo di:

Ordine degli Psicologi della Regione Siciliana

### PROGRAMMA

#### 9,00 APERTURA DEI LAVORI

Saluti - Nicola Governanti  
Presentazione dei lavori – Giusi Polizzi

#### 9,30 PRIMA SESSIONE:

##### JAMES HILLMAN E LA PSICOLOGIA ARCHETIPICA

Moderatore: Bent Parodi  
*Due gentiluomini siciliani: James Hillman  
nella terra dei miti* – Lettura di Loredana Siragusa  
*Nuovi modelli e complessità* – Fulvio Giardina  
*La Psicologia eretica di J. Hillman: la visione  
in trasparenza* – Riccardo Mondo  
*Note sulla Psicologia Archetipica* – Luigi Turinese

#### 11,00 COFFEE BREAK

#### 11,30 SECONDA SESSIONE:

##### VERSO UNA PSICOLOGIA POLICENTRICA

Moderatore: Girolamo Lo Verso  
*Far rallentare un passante: uno sguardo su una psicologia  
delle complessità* – Lettura di Loredana Siragusa  
*Le potenzialità ecumeniche della Psicologia Archetipica:  
riflessioni su «Caro Hillman»* – Giuseppe Ruvolo  
*Storie cliniche d'incontri...incontri che narrano storie*  
– Franco La Rosa  
*Psicologia Politeistica e Noità* – Franco Di Maria

#### 13,00 DIBATTITO

#### 13,30 CHIUSURA DEI LAVORI

### RICHIESTO ACCREDITAMENTO ECM

Per informazioni ed iscrizioni rivolgersi  
alla Segreteria Scientifica tel. 091333589  
associazionecrocevia@virgilio.it – www.crocevia.info

Il libro di Dodds fornisce una prospettiva storica, messa in rilievo dalla frase che costituisce il titolo del poema di Auden, in cui si sottintende che il senso di ansietà culturale è più evidente, più intenso, in periodi di estremi storici. Ma è dagli estremi che ha inizio la riflessione su ciò che c'è sempre stato e che viene ormai considerato acquisito. E qui vorrei promuovere alcune riflessioni su questo argomento del politeismo e del monoteismo facendo rilevare l'ovvietà di questi due lati della psiche occidentale, e indi vorrei porre una domanda: perché mai la psicologia ci ha messo tanto tempo per cominciare a pensare al monoteismo e al politeismo in noi stessi, e ad accorgersi che queste due realtà storiche stanno alla base del nostro conflitto? Mi rendo conto che questa mossa tenta di riflettere, da un'altra angolazione, la posizione fondamentale della psicologia junghiana. Lo studio della psicologia è stato concepito nel dualismo della coscienza dell'io e dell'inconscio, concetti entrambi che potremmo vedere come coperture senza immagini per dissimulare l'effettivo conflitto sottostante. Eppure, questo dualismo è il nostro retaggio in psicologia: un modo, e un modo solo, di guardare dentro la psiche.

Ciò che in effetti abbiamo ereditato è un pregiudizio monoteistico. È come se un operatore cinematografico riprendesse un film con un obiettivo che converge solo sulla prospettiva verticale della coscienza dell'io e dell'inconscio. Ci si chiede però se, una volta sviluppata la pellicola, quello che ne risulterà saranno inevitabilmente concetti e simboli, non immagini<sup>6</sup>. Direi che la dicotomia io/inconscio concettualizza e configura in simboli tutto quanto emerge dall'inconscio. *Qualunque sia la nostra concezione dell'io*, mi è impossibile immaginarlo come quegli che riceve le immagini. Tradizionalmente, è l'anima che riceve le immagini, e questo vale per i processi psichici e per la psicoterapia. Vorrei ora proporre di cambiare l'obiettivo della cinepresa, senza per questo bruciare la vecchia pellicola. Allora, quando giriamo la pellicola, possiamo mettere più distintamente a fuoco quello che esce dal lato giudaico-monoteistico della psiche e quello che esce dal lato politeistico-pagano, poiché allora possiamo cominciare a differenziare e a comporre un quadro più chiaro della psiche individuale che soffre dell'ansietà causata dal conflitto, sedendo per così dire in mezzo a due. Ma, per poter fare questo, dobbiamo essere consapevoli in modo estremo di quanto il monoteismo sta compiendo dentro di noi, mentre ci affaccendiamo a mettere l'obiettivo a fuoco sul politeismo, perché il nostro obiettivo monoteistico è così automatico e prestabilito.

Per me, passare da un punto di vista dell'io all'aver una consapevolezza che abbraccia monoteismo e politeismo è incommensurabilmente importante, ed è un cambiamento di ottica che può essere conseguito soltanto attraverso la consapevolezza. Nel suo *Re-visione della Psicologia*, James Hillman dice che gli ultimi lavori sul monoteismo giudaico sono stati scritti da Freud in *Mosè e il Monoteismo*, da Jung nel suo *Risposta a Giobbe*.

Ma, quando tratta questa materia, Hillman in qualche modo trasmette a noi una sensazione di stanchezza quasi implicando che la fonte giudaica si è prosciugata, e che le esplorazioni si sono trasferite ora al politeismo pagano. Ora, seguire questo spostamento è un conto: è qui che indubbiamente è accumulato il tesoro delle immagini, qui che si è spostato l'aspetto erudito della psicologia. Ma noi non dobbiamo confon-

dere l'opera dotta, per quanto raffinato strumento, con lo scopo dello studio della psiche che, secondo il mio pensiero, dovrebbe essere quello di cogliere il conflitto psichico.

Noi, in effetti, possiamo svolgere un ponderoso lavoro di ricerca sui miti pagani e permanere inconsapevoli dell'ansietà culturale generata da queste due potenti forze della psiche, monoteismo e politeismo. Possiamo svolgere un enorme lavoro di ricerca, confortevolmente isolati entro il nostro pregiudizio monoteistico e ripetere ciò che fece Freud, uno degli eredi degli studi di Scienze Naturali quando, dal suo monoteismo, colse un mito politeistico, quello di Edipo, e ne fece la causa prima della nevrosi, rimanendo inconsapevole del fatto che il mito politeistico ha in sé un'infinita immaginazione politeistica che ha a che fare con quel mito, e che questa è molto distante dal suo punto di vista monoteistico e scientifico.

Personalmente, ritengo sia difficile avere una visione della psiche partendo dall'opposizione io/inconscio, che mi sembra molto a-psicologica e che appartiene al retaggio della tradizione monoteistica della cosiddetta identificazione dell'io con il monoteismo e di conseguenza della rimozione di ciò che *non è* monoteismo. L'altra prospettiva che sto proponendo, invece, vale a dire mantenere la consapevolezza e del monoteismo e del politeismo, mi sembra più adatta allo studio e alla discussione dei processi psichici, nonché alla psicoterapia. Per lo meno, mi trovo più a mio agio in questa posizione. A volte, ci si chiede se il termine «psicologia» è stato correttamente applicato agli studi che portano questo nome. Dobbiamo renderci conto che studiare la psiche dal punto di vista dell'io è più assurdo di quanto si pensi.

Perciò, permettetemi di esporre meglio il mio punto di vista in questo campo: quando, anziché essere nell'io, ci poniamo entro l'ottica della psiche, possiamo essere più consapevoli del nostro monoteismo e sapremo meglio scoprire quando esso è all'opera. Evidentemente, non possiamo avere questa consapevolezza quando siamo nell'io, perché inevitabilmente l'io porta con sé il punto di vista monoteistico. Dobbiamo riconoscere la retorica monoteistica, leggere il discorso monoteistico: siamo troppo propensi a prendere per acquisito il lato monoteistico. Come ho detto, è questo che in gran parte contribuisce all'ansietà culturale che tutti viviamo. Non possiamo continuare a speculare sulla psiche, desiderando di «fare anima», senza renderci conto delle complessità delle ramificazioni del monoteismo nella nostra psiche e nella nostra vita.

L'analista che fosse interessato alla proposta di diventare consapevole tanto del monoteismo quanto del politeismo, dovrebbe imparare come ottenere una migliore conoscenza della differenza tra le retoriche monoteista e politeista, e costruirsi una memoria dei loro diversi stili, per quanto possibile abbondante. Quella che per l'uomo del Rinascimento era la realizzazione di una «memoria unificata»<sup>8</sup>, per l'analista moderno sarebbe la differenziazione, mediante la propria retorica, del materiale che emerge dal lato fortemente monoteistico della cultura, e di quello che emerge dal più represso lato pagano. Dal punto di vista dell'odierna psicologia, la realizzazione dell'uomo del Rinascimento sarebbe un grosso pasticcio per l'uomo moderno, in quanto non vi sarebbe differenziazione della sua ansietà culturale. L'arte della psicoterapia sarebbe quella di riflettere da questo tipo di memoria, che può tenere a mente al contempo differenziare il monoteismo il po-

liteismo, aprendo così una breccia nell'ansietà culturale, portandovi una consapevolezza del conflitto.

Se ci spostiamo dall'identificazione con il punto di vista dell'io e ci muoviamo verso una differenziazione del monoteismo e del politeismo nella psiche, possiamo cominciare a farci un'idea di come la colpa, che nella nostra cultura si manifesta in termini di una profonda identificazione, può oggi essere intuita, con una nuova distanza psicologica, come una retorica. La colpa, con le sue innumerevoli varianti di sentimenti di colpa e i suoi ricami di fare colpa, può essere vista come una delle retoriche basilari del monoteismo, la sua retorica più evidente. Si può quasi dire che il monoteismo può essere equiparato alla colpa. Il peso della colpa, giuntoci con il Cristianesimo, proviene dal suo lato dominante giudaico, dall'identificazione religiosa della tradizione giudaica (l'ansietà di rimanere sempre nelle leggi della religione). «In principio era la colpa»; per esempio, sappiamo, che nel paganesimo greco la colpa non era affatto importante: e mi schiero con Nilsson, che fece presente che essa gli era fondamentalmente estranea<sup>9</sup>. Nei casi in cui la colpa faceva la sua comparsa, essa era limitata alle sette, alle sette verginali e puritane pitagoriche e orfiche. La colpa è una faccenda settaria – l'ansietà di rimanere entro le regole delle sette – ma essa non fu assimilata mai dai greci in genere, che respingevano le idee di colpa.

In tutte le sue varianti, la cultura occidentale è inconsciamente dominata dalla colpa e, inevitabilmente, la nostra psicologia ha un aspetto fortemente impregnato dalla colpa. Nelle nostre vite, possiamo discernere le complessità della colpa che operano autonomamente. Tutti noi conosciamo persone di successo, raffinate e colte: eppure, qualsiasi conversazione con loro su qualunque argomento è dominata dalla colpa. Vi sono persone che fanno in modo di vedere gli eventi delle loro vite soltanto entro lo spettro della colpa, che sono abilissime nel mantenere in primo piano la colpa, sia in loro stessi che negli altri, persone per le quali concepire una vita che non sia profondamente pervasa dalla colpa è al di là di ogni possibilità. Una vita intera può rimanere paralizzata a causa di proiezioni di colpa e a causa di avvenimenti all'apparenza banali che in quella stessa vita si sono verificati: il paralizzarsi di una vita che ruota sistematicamente attorno alla colpa.

Lo psicoterapeuta è abituato ad ascoltare quelle che spesso sono bizzarre proiezioni di colpa. Se si ascolta questo «fare colpa» autonomo con un certo distacco e senza essere afferrati dalla colpa stessa, se ci si conserva abbastanza distaccati da evitare di esprimere un giudizio, ebbene, in questo caso ciò che si sta ascoltando è una retorica dell'assurdo: perciò, accostarsi alla colpa in termini di retorica è infinitamente prezioso, in quanto solamente guardando alla retorica della colpa come a un'assurdità e a un'inflazione si può giungere a una per quanto infinitesimale consapevolezza.

A mio giudizio, quindi, la colpa è un'immensa inflazione in sé e la consapevolezza una deflazione della colpa. Mi rendo conto che questa proposta, cioè il trattare la colpa come una retorica, non è una proposta semplice, nemmeno per me che la faccio. Personalmente, la colpa mi annoia a morte, e mi fa sentire la sua inutilità psicologica. Se è l'immagine che davvero muove la psiche, la lettura dell'immagine psichica, allora non riesco a concepire come sia possibile leggere quell'immagine quando si è oppressi dalla colpa, poiché sen-

za dubbio l'immagine risulterà deformata da un senso che non le appartiene.

Non possiamo evitare la conclusione che, alla psicoterapia, l'ansietà culturale perviene esacerbata da millenni di colpa autonoma onnipervasiva. Il discorso monoteistico è sempre dominato dalla colpa e, naturalmente, fattore di colpa, e sta in opposizione psichica all'infinita varietà delle immagini archetipiche consistenti. Il senso di colpa monoteistico è senza immagine come il Dio unico, fonte di colpa nella nostra cultura occidentale. Per l'analista che accetta l'ansietà culturale – il conflitto tra il monoteismo e il politeismo nella psiche – la risposta è quella, ardua, di imparare a discriminare tra le retoriche: la retorica concettuale senza immagine del monoteismo e la retorica immaginativa del politeismo, quella di resistere al conflitto tra le due, e riflettere sulla differenza tra di esse, e valutarla.

James Joyce ci ha fornito un illustre esempio di vita vissuta sotto la pressione dell'ansietà culturale, e, nel suo caso, la frizione ha prodotto un'energia che l'ha trasformata in arte.


*Ulisse*, quel *tour-de-force* della letteratura occidentale, esprime ciò che ho tentato di far capire dell'ansietà culturale: l'eroe, il moderno Ulisse è, paradossalmente, un ebreo sposato a una cattolica irlandese. Il cattolicesimo gesuitico pervaso di colpa e il paganesimo – quello mediterraneo e quello celtico/irlandese proprio dell'autore – sono le fonti da cui scaturisce la complessità del libro. Si tratta di una grande opera, di un'opera magistrale, che rivela la frammentazione e la follia dell'ansietà culturale nell'anima di un genio che riuscì a trasformarla in un sincretismo religioso. Sul personaggio di Bloom, W.B. Stanford ha scritto: «Ebreo in origine, poi vagamente protestante e cattolico, Bloom è ora un umanista agnostico»<sup>10</sup>.

*L'Ulisse* può venir paragonato soltanto a un altro *tour-de-force* del sincretismo religioso (nel suo aspetto migliore, l'ansietà culturale fluisce nel sincretismo religioso): l'opus alchemico di Jung, in cui la sua ansietà culturale venne elaborata e intuita mediante il materiale alchemico medievale. Per quanto mi riguarda, l'alchimia medievale era un'espressione di ansietà culturale, un sincretismo religioso contenuto nel recipiente alchimistico. L'ansietà culturale di Jung, la confusione delle due fonti principali, quella giudaica e quella pagana mediterranea, fu elaborata nella storta alchemica in un'anima capace di contenere quella confusione, un'anima che, a un altro livello, era imbevuta di paganesimo svizzero, celtico, romano e germanico.

Il coinvolgimento dell'ansietà culturale di Jung è percepibile quando egli cita Paracelso, che disse: «...scrivo come un pagano anche se sono cristiano»<sup>11</sup>, osservazione che ben descrive l'ansietà di molti esseri umani nel corso della storia occidentale. Secondo Jung, la posizione psichica di essere più pagani che cristiani contiene un sentimento di inferiorità. Essa è la posizione di chi viva dall'anima e per l'anima, un'anima che non fa concessioni, come quella di Joyce o di Jung; che non fornisce spiegazioni, non effettua concettualizzazioni. Suppongo che Jung stesso provasse il sentimento di inferiorità cui alludeva: egli lo traduce nel suo desiderio di non avere seguaci; nel suo evitare il criticare; nel suo rispetto per il complesso altrui; nella sua connessione con l'altro, così come l'altro era. Non subì mai l'inflazione di essere una guida. È ben nota la resistenza che oppose alla fondazione dell'Istituto Jung. La sua ansietà si sente nel suo conflitto con il mondo scientifico, così estraneo alla sua anima pagana. Il concetto di Paracelso che ogni persona avrebbe una sua stella riecheggia nella preoccupazione principale di Jung, vale a dire l'individuazione.

Joyce e Jung si conoscevano, soffrirono ambedue e produssero i loro due differenti «opus» sotto la pesantissima pressione di quella che mi piace definire ansietà culturale; essi al contempo furono però dotati dello strano vigore dato da quel misterioso ingrediente dell'antico europeo celtico, sicché entrambi rivelano alla moderna umanità le più importanti complessità dell'ansietà culturale in cui essa vive.

Mentre Joyce e Jung esemplificano uomini che vivono più sull'estremità pagana dello spettro dell'ansietà culturale, Sigmund Freud, invece, è l'esempio di un uomo che vive sull'estremità monoteistica. Egli era figlio dell'Antico Testamento, del popolo Eletto, di quella letteralizzazione che conduce a fantasie di purezza razziale. Egli era anche figlio delle Scienze Naturali, e quindi sotto l'incantesimo della ricerca della verità scientifica. Freud ci ha lasciato l'immagine di un fondatore, di



## SEMINARI

## DI PSICOLOGIA

## ARCHETIPICA

Associazione Culturale

---

*Il linguaggio psicologico*  
Presentazione tematica di LUIGI TURINESE  
Approfondimenti di LUCIANO PEREZ  
Venerdì 9 dicembre 2005 h. 18,00 – 21,00

*La superstizione parentale*  
Presentazione tematica di RAFFAELLA MARIA BONFORTE  
Approfondimenti di MAGDA DI RENZO  
Sabato 11 febbraio 2006 h. 10,00 – 13,00

*La funzione sentimento*  
Presentazione tematica di ROSARIO PUGLISI  
Approfondimenti di CAMILLA ALBINI BRAVO  
Venerdì 24 marzo 2006 h. 18,00 – 21,00

*Malinconia e una soluzione rinascimentale*  
Introduzione di GIUSEPPE CASTAGNOLA  
Approfondimenti di MARIA CLAUDIA LORETTI  
Venerdì 28 aprile 2006 h. 18,00 – 21,00

*Il Sogno e il mondo infero*  
Presentazione tematica di RICCARDO MONDO  
Approfondimenti di ANTONIO VITOLO  
Venerdì 12 maggio 2006 h. 18,00 – 21,00

---

I seminari si svolgeranno presso la sede  
dell'associazione in via Morosoli, 4 – Catania  
Per informazioni ed iscrizioni: 347.5996464  
[www.crocevia.info](http://www.crocevia.info)  
[associazionecrocevia@virgilio.it](mailto:associazionecrocevia@virgilio.it)

un capo-scuola, con seguaci che dovevano accettare le scoperte psicologiche del capo come verità dogmatiche. Anziché ciascuno con la propria stella, impose ai suoi seguaci il concetto di un'unica stella per tutti. In se stesso, questo fatto ci fornisce una visuale di una psicologia monoteistica, che rigetta quanto non quadra con il concetto monoteistico.

E tuttavia, benché si collocasse al limite estremo monoteistico dello spettro, colpisce il fatto che gli elementi scelti da Freud per esprimere le sue ricerche nel campo della psicologia, fossero tolti dal lato pagano politeistico della psiche, vedi il complesso edipico; il bambino perverso polimorfo; Eros e Thanatos, ecc. Nello scegliere un mito pagano politeistico come base delle sue teorie, Freud rivelava la sua propria ansietà culturale, offrendoci la visione del conflitto tra monoteismo e politeismo in una mente prevalentemente monoteistica. Anche il suo opus è il prodotto dell'ansietà culturale, e dimostra l'abisso storico-culturale esistente tra la sua posizione monoteistica e le fonti politeistiche con cui trattava. Possiamo renderci conto dello sforzo e del dramma della situazione di un uomo collocato in posizione di superiorità monoteistica che cerca di trattare con le inferiorità pagane, e che rivela tutto il disagio di una tale posizione. Non possiamo rimanere indifferenti di fronte al coraggio necessario a svolgere questo compito.

Tuttavia, è indubbio che Freud non fosse abbastanza consapevole delle correnti sotterranee del suo tempo. Egli era cieco alle forze che si raccoglievano nell'inconscio delle persone tra le quali viveva. Forse, non era immune da quella fantasia ebraica dell'assimilazione, che si ritrova negli ebrei vissuti nei paesi tedeschi; una strana fantasia in quanto non teneva nel debito conto il dilemma di essere assimilati e al contempo rimanere il Popolo Eletto. A mio avviso è impossibile equiparare l'assimilazione sociale al sincretismo religioso. Il sincretismo religioso fa muovere dall'interno, esso è il prodotto dell'ansietà culturale, ed è un motore storico e psichico. L'assimilazione a livello razziale e sociale resta sempre un problema politico collettivo.

Presentando tre uomini estremamente caratteristici di questo secolo, i quali producono la loro opera attraverso l'ansietà culturale, ho cercato di mostrare l'aspetto creativo di essa. Prendiamo ora l'altra faccia dell'ansietà culturale, quando cioè, da profonde radici inconse, essa proruppe in una rovinosa follia e distruzione collettiva. Volgiamoci alla storia degli ebrei in Germania all'epoca del nazional-socialismo e della Seconda Guerra Mondiale. Fortunatamente, a questo riguardo, siamo gli eredi della *Civiltà in transizione*<sup>12</sup> di Jung, dei saggi che aprono le porte allo studio della follia collettiva, e quindi affrontare un argomento tanto delicato rientra nella tradizione junghiana. Inoltre, Jung non ha dichiarato nessun dogma su quegli avvenimenti, ma disse che avrebbero dovuto essere riflessi da molte angolazioni. Di conseguenza, ritengo che non sia mai né sarà mai fuori luogo discutere l'Olocausto, tanto nel quadro dei saggi di Jung quanto con un interesse più nascosto, motivato dai timori che sono andati accumulandosi in noi da quando Jung ha lasciato questo mondo.

Dobbiamo sempre e ancora imparare dal deposito inesauribile del passato, dalle sue complessità che mai possono venire ridotte, poiché se da esso riusciamo a imparare, vi è la possibilità di arricchire la nostra coscienza presente, e chissà, forse anche quella futura. E quando dico noi, mi riferisco a noi

junghiani contemporanei, ma non penso affatto che ciò che impariamo possa permeare il mondo, né penso alcunché di simile. La differenza tra la generazione di Jung e la nostra è che essi ritenevano che la psicologia potesse influire sugli eventi collettivi, e noi possiamo in quella credenza cogliere una qualche inflazione. A ogni modo, abbiamo imparato qualcosa da *Civiltà in transizione* di Jung, e altre possiamo impararne. Perciò, permettetemi di offrire la mia personale lettura di tre di questi saggi entro il quadro dell'ansietà culturale.

Il primo saggio, *Wotan*, è un capolavoro di psicosi collettiva, in cui si dimostra come una figura mitologica arcaica dell'Europa Settentrionale si sia imposta alla coscienza tedesca. Nella psicologia junghiana, questo fenomeno va sotto il nome di possessione o psicosi. Ma quando studiamo una psicosi, cosa che siamo abituati a fare, studiamo i conflitti che provocano la psicosi. Wotan è una figura sfuggente, che compare soltanto quando i tempi sono propizi e poi sparisce. Jung si appoggia alla monografia su Wotan redatta da Martin Ninck il quale, scrive Jung, «...lo descrive... come il guerriero leggendario, il dio delle tempeste, il vagabondo, il combattente... signore dei morti..., il detentore della conoscenza segreta, il mago». Ninck suppone un'affinità interiore tra Wotan e Cronos, e la disfatta di quest'ultimo può forse rappresentare un indizio del fatto che l'archetipo di Wotan era stato sopraffatto e scisso in epoche preistoriche al pari di Cronos... A ogni modo, il dio germanico rappresenta una totalità a livello estremamente primitivo, una condizione psicologica in cui la «volontà dell'uomo era pressoché identica a quella del dio, e completamente alla sua mercé»<sup>13</sup>.

Questa connessione tra Wotan e Cronos ci permette di avere un'idea delle forze arcaiche che Wotan scatenava nei popoli germanici. Cronos era il padre dei Titani, il che colloca quelle forze arcaiche nel reame mitologico dei Titani, approfondendo la nostra percezione sensoria di Wotan che scompare per millenni e ricompare quando i tempi sono propizi, al pari di un fenomeno cronologico. L'essere di Wotan si colloca nel tempo di Cronos, e di conseguenza possiamo affermare che questa speciale psicosi collettiva è titanica<sup>14</sup>. Jung dice che il prorompere di queste forze arcaiche è accaduto in quanto il Cristianesimo si era dimostrato incapace di contenere il conflitto<sup>15</sup>: non vi era alcun sincretismo religioso atto ad afferrare e catturare nella sua rete le forze prorompenti.

Nella sua discussione su Nietzsche, Jung ci comunica un'immagine di ansietà culturale quando indica che la sua apparente confusione tra Cristo e Dioniso era, in effetti, Wotan, quell'«attributo fondamentale» della psiche germanica, all'opera nella psiche di Nietzsche. Nietzsche, di certo, non era un appassionato di letteratura tedesca, sottintendendo che non poteva andare direttamente a esplorare le fonti psicologiche che, per così dire, erano situate proprio nel cortile di casa sua: con il risultato che i suoi propri complessi germanici si fusero con i suoi studi di filologia classica, con il suo coinvolgimento con Dioniso, e con la spina monoteistica nel nome di Cristo Redentore.

La terza descrizione dell'ansietà culturale appare in una nota a piè di pagina su Wilhelm Hauer<sup>16</sup>. Jung lo conosceva, e si ha la sensazione che i sentimenti di Jung nei suoi confronti fossero assai ambivalenti: da un lato, Hauer era uno studioso di Kundalini Yoga; dall'altro, era un nazista. Nella sua qualità di fondatore capo del Movimento Tedesco della Fede, era

posseduto dall'idea demenziale di attuare una religione di fede tedesca, che facesse a meno dell'ingrediente cristiano. Si aveva così un nuovo e ancor più folle rigetto delle possibilità insite nel sincretismo religioso storico: il rigetto del libro monoteistico giunto dall'Oriente, quasi che questo libro, che era stato messo alla portata del popolo dal suo conterraneo Lutero, fosse diventato un'intollerabile immagine. Hauer proponeva una religione germanica pura e *verginale*, non contaminata dall'influsso giudaico-cristiano.

Il saggio di Jung su Wotan è la diagnosi, impeccabilmente espressa, di una psicosi collettiva, la condizione psicotica dei tedeschi all'epoca del nazional-socialismo.

Nel secondo saggio, *Dopo la Catastrofe*, un vero capolavoro per quanto riguarda lo studio della personalità psicopatica delle psicopatie collettive, la possibilità, ancorché remota, di un'immagine, non sussiste più, vi si trovano solo ansietà e colpa espresse a livello psicopatico. Non più il dinamismo inconscio di una figura arcaica che si impadronisce delle situazioni. Dopo aver letto, e letto parecchie volte, *Dopo la Catastrofe*, si giunge alla conclusione che la colpa e la psicopatia sono collegate in modo così stretto che non si può parlare dell'una senza l'altra. Mi spingerei fino al punto di dire che la psicopatia equivale alla colpa, e a sua volta la colpa equivale alla psicopatia. Se accettiamo questa parentela, questa affinità, ne consegue che, ovunque compare la colpa, si ha per lo meno una componente psicopatica. Da quanto scrive Jung nel suo saggio, si ricava l'impressione che soltanto attraverso la colpa si può trattare con la psicopatia. Noi buttiamo la colpa sullo psicopatico e lo psicopatico a sua volta la butta su qualcun altro o su qualcos'altro. La psicopatia è una questione di colpa. Dapprima Jung getta la colpa della catastrofe sui tedeschi – gli psicopatici –, ma poi si spinge più oltre e pone la colpa su tutta l'Europa. Siamo così introdotti alla prima grandiosa visione della psicopatia in quanto parte della natura umana: noi tutti abbiamo, chi più chi meno, una parte di noi in cui si annida la psicopatia; essa è in ciascuna persona, e può manifestarsi collettivamente.

È in questo saggio, come in nessun altro dei suoi studi, che si percepisce l'ansietà culturale di Jung<sup>17</sup>, e la si sente al massimo quando egli butta la colpa sui tedeschi, quasi che la colpa fosse il linguaggio inevitabile, quando lo psicopatico balza in primo piano. Nel mio saggio sul titanismo, ho tentato di elaborare la colpa come elemento appartenente alla parte senza immagini della psiche, la colpa che emerge dalla lacuna ove nessuna immagine è possibile. E ora, in questo scritto, abbiamo parlato della colpa come se si trovasse al centro del Dio monoteistico senza volto. A mio avviso, *Dopo la Catastrofe* di Jung è un'immane ricerca nella parte senza immagini della natura umana, ciò che io associo alla componente psicopatica. Ma si ha la sensazione che, lavorando a quel saggio Jung si trovasse sull'estremo limite della sua propria ansietà culturale, quando essa non può più essere né contenuta né elaborata immaginativamente, ma rovesciata nella collera e nella colpa. Si trattava di una disperazione che poteva esprimersi soltanto a mezzo del linguaggio o della colpa. La colpa era costellata. Jung ci dice che una delle reazioni alla psicopatia è la collera. Egli non buttò la colpa sui tedeschi in modo manipolativo o creando sensi di colpa, la buttò con tutta la collera e la rabbia che si possono esprimere per iscritto, e ci porta ad accettare la nostra propria

collera e rabbia quale naturale reazione di fronte a un comportamento psicopatico.

*Il problema dell'ombra*, terzo saggio della raccolta, ha un titolo allettante. Se in *Wotan* abbiamo il prorompere di una figura arcaica, e *Dopo la Catastrofe* tratta dell'orrore nei confronti dello psicopatico, allora possiamo addentrarci nell'argomento del terzo saggio, vale a dire, la lotta contro l'ombra. Anche il titolo è adeguato, specie per quelli tra noi che imparano la psicologia partendo dallo studio dell'ombra che, per quanto mi consta, è il solo modo di allargare la psiche e gli studi di psicologia. La lotta contro l'ombra ci consente di fuoriuscire dalla visuale ristretta, da camicia di forza, di Wotan esclusivamente come psicosi, e della catastrofe soltanto come psicopatia. Tra questi due estremi, psicosi e psicopatia, si situa la possibilità psichica umana di combattere contro l'ombra o, a ogni modo, di diventare un po' consapevole di quello che chiamiamo ombra, di quello che non sappiamo della natura umana.

Tutta quella psicosi, e tutta quella psicopatia, resero possibile la Seconda Guerra Mondiale con i suoi ottanta milioni di perdite, tra cui sei milioni di ebrei: ma è stata l'uccisione di quei sei milioni di ebrei, quello che viene definito l'Olocausto, che dà alla Seconda Guerra Mondiale una connotazione diversa. E l'Olocausto è al centro della nostra ansietà culturale poiché, senza lo sterminio di quei sei milioni di ebrei, le altre morti poco avrebbero contato, come in qualsiasi altra guerra, la guerra di sempre, quelle dei generali che combattono contro altri generali. Inoltre, *visto dalla prospettiva dell'ansietà culturale*, è proprio l'Olocausto che può insegnarci qualcosa sull'ombra. Sì, l'Olocausto ha molta attinenza con l'ansietà culturale oggetto di questa dissertazione, in quanto è stato il risultato di un conflitto religioso e razziale; ed ha anche molta attinenza con la lotta contro l'ombra, perché si è verificata la folle fantasia di distruggere un'ombra, di distruggerla poiché era impossibile assimilarla. L'Olocausto è stato un conflitto di Ombra.

Perciò, se un archetipo c'è stato e ha operato in tutta la psicosi, la psicopatia, l'orrore dell'Olocausto, questi era l'archetipo della purezza, la vergine<sup>18</sup>. La vergine è un archetipo il cui lato ombra si presenta e costella nel modo più intollerante, e possiamo vedere un'affinità tra il monoteismo e la verginità, in quanto entrambi sono esclusivi e non tollerano alcuna forma di vita che non sia la loro. Indubbiamente, esiste un'affinità caratteristica tra il monoteismo e la verginità, basti pensare alla storia del Cristianesimo e al missionarismo e proselitismo cristiano. Euripide, poeta dell'irrazionale, ci ricorda la sanguinosa strage che ebbe luogo in Tauride onde trovare le vittime da sacrificare ad Artemide, presentandoci un'immagine che può essere presa a prototipo dei massacri, nel senso dell'offerta di sacrifici umani alla vergine dea della purezza. Di conseguenza, senza addentrarci nella storia della diaspora ebraica in Germania, argomento che esula dal mio obiettivo, credo di poter presentare ora una visuale dell'Olocausto in termini di verginità, visuale che non dovrebbe essere difficile accettare: l'Olocausto come sconvolgente risultante di due popoli spinti dalla follia della purezza verginale. È questa fantasia verginale di due razze pure che imprime alla Seconda Guerra Mondiale la sua peculiare caratteristica e fa della crudeltà dell'Olocausto un episodio unico nella storia del mondo occidentale.

Ma permettetemi di fare prima una breve digressione: uno dei termini peggio applicati nella psicologia del nostro seco-

# Immagini dall'inconscio



CARL GUSTAV JUNG  
SU SOGNI E TRASFORMAZIONI  
*Colloqui di Zurigo*

ISBN: 88-7487-159-7  
€ 38,00 - FORMATO: 16,5x24 - PAGG. 72  
CONTIENE 3 CD CON LA REGISTRAZIONE  
DEI COLLOQUI TRASCritti NEL VOLUME

Quando, nel 1948, fu fondato il C.G. Jung-Institut, Jung aveva settantatré anni. Sia perché negli anni precedenti una grave malattia l'aveva indebolito, sia perché voleva concentrare le sue forze su importanti progetti librari, nell'Istituto che recava il suo nome lavorava solo come consulente e interlocutore, e non più come docente. Fra gli studenti vi era tuttavia il comprensibile desiderio di incontrare non solo i suoi seguaci, ma anche il maestro stesso. Jung era disposto a esaudire questa richiesta.

Le presenti registrazioni furono effettuate il 15 febbraio, il 14 giugno 1958 e, probabilmente, in un'altra data. I colloqui, che si svolsero nelle sale del Club psicologico di Zurigo e che venivano condotti sia in inglese che in tedesco, non avevano un tema preordinato. Riguardavano gli aspetti salienti della teoria e della pratica analitiche.

Alla fine del 1959 Jung, allora ottantaquattrenne, regalò al C.G. Jung-Institut, ai fini didattici, le bobine con le registrazioni. Evidentemente le riteneva importanti per tali finalità.



*Inedito in Italia*

DONALD W. WINNICOTT  
IL BAMBINO, LA FAMIGLIA E IL MONDO ESTERNO

ISBN: 88-7487-289-5  
€ 18,00 - FORMATO: 14,5x21 - PAGG. 232

Partendo dall'esame del legame naturale tra madre e bambino, fondato sull'amore, Winnicott affronta il tema dell'interazione con i genitori e le problematiche legate all'ingresso a scuola. I primi capitoli sono dedicati all'allattamento, allo svezzamento e all'innata moralità del bambino. L'autore approfondisce, quindi, le difficoltà incontrate dai figli unici, le ragioni che spingono i bambini a mentire e rubare, e il processo di conquista dell'indipendenza. La timidezza, l'educazione sessuale nelle scuole e le radici dell'aggressività, sono soltanto alcuni degli argomenti trattati nella seconda e terza parte del volume. «Parlerò di madri e di bambini, di genitori e figli (...). Ho scelto di utilizzare un linguaggio che si adegui alla crescita del bambino, nel tentativo di rendere il passaggio dall'intimità delle cure materne propria della prima infanzia, alla relazione più distaccata che si sviluppa in seguito. Nonostante i primi capitoli si rivolgano espressamente alle madri, non intendo affatto sostenere l'idea che le giovani mamme debbano necessariamente leggere dei libri che insegnino loro ad accudire i propri figli. (...) Sono convinto che la qualità più importante di una buona madre sia una naturale fiducia nelle proprie capacità. Ritengo sia fondamentale distinguere tra i comportamenti spontanei e quelli che devono essere appresi, in modo da evitare di guastare la naturalezza del *maternage*. (...) Desidero richiamare l'attenzione sull'insostituibile servizio che una madre sufficientemente buona, sostenuta dal marito, rende all'individuo e alla società *semplicemente attraverso la sua devozione al bambino*».

lo è quello di «aggressività»; l'abuso che se ne fa è di per sé convincente. Fino a poco tempo fa, le idee sull'aggressività derivate dagli studi sul comportamento animale, sull'antropologia, ecc., erano che l'essere umano ha un'aggressività istintuale al pari degli animali. Secondo queste idee, quello che nell'essere umano non va è il fatto che i cosiddetti complessi primitivi si aprono un varco e si impossessano dell'essere umano «civilizzato e autocontrollato». Con una certa dose di ipocrisia, la responsabilità di questo fatto viene proiettata sull'uomo primitivo che si annida in una qualche parte di tutti noi. A questo riguardo, sono state elaborate teorie di ogni tipo, persino quella del vecchio e del nuovo cervello, col nuovo cervello sotto la minaccia del vecchio cervello primitivo. Oggi, comunque, i nuovi testi sull'evoluzione ci offrono idee più raffinate e psicologiche, nonché più consone allo spirito del nostro tempo. Se è vero che nell'uomo alberga soltanto un'aggressività istintuale, allora questa sarebbe contenuta entro l'ecologia dei suoi istinti, ma la questione è più complessa. L'aggressività a livello del cosiddetto uomo pri-

mitivo, che più o meno sa come affrontarla, non riesce a spiegare quello che possiamo vedere oggi nel mondo.

In tutta la storia di cui abbiamo testimonianza, quella che viene definita l'aggressività dell'uomo parrebbe sgorgare dai conflitti culturali, espressione della sua propria ansietà culturale; e se i recenti libri sull'evoluzione presentano l'aggressività primitiva come un qualcosa che va al di là del puramente istintuale, e piuttosto come un prodotto della cultura, allora non vi è nulla che possa paragonarsi all'essere umano del giorno d'oggi, cosiddetto civile, e la parola aggressività applicata a quest'ultimo non è più valida, è fuori contesto, si potrebbe persino dire che non è abbastanza forte. Così, mentre l'aggressività è vissuta al livello più primitivo, io preferisco, per l'uomo moderno con il suo eccesso di conflitto culturale, impiegare il termine crudeltà.

Accettando come campo di esplorazione il termine junghiano di ombra, la psicologia del profondo deve includervi la crudeltà, un sottoprodotto della cultura e della civiltà, come ingrediente ed elemento essenziale dell'ombra. Penso che la cru-

## c.i.Ps.Ps.i.a.

CENTRO ITALIANO DI PSICOTERAPIA PSICOANALITICA PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

(Istituto di Formazione in Psicoterapia - Riconosciuto dal MURST con Decreto del 16/11/2000)

promuove

### Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica per l'infanzia e l'adolescenza

ANNO ACCADEMICO 2005/2006

Sono aperte le iscrizioni

#### Corso di alta formazione in Psicoterapia Infantile e Adolescenziale

Corso biennale di formazione in Psicoterapia Infantile e Adolescenziale per psicoterapeuti >120 ore annuali. Il corso intende fornire gli strumenti teorici e tecnico-pratici necessari al trattamento del bambino e dell'adolescente. Crediti formativi riconosciuti (ECM): 50.

#### Corso superiore di formazione in Psicologia Giuridica (Civile e Penale)

Corso biennale in Psicologia Giuridica per Psicologi, Avvocati, Magistrati >120 ore annuali. La frequentazione del corso dà la possibilità di accesso agli elenchi dei CTU dei Tribunali civili e penali. Crediti formativi riconosciuti (ECM): 50. Sono aperte le iscrizioni al Modulo Penale minorile, Danno biologico, Mobbing e Rorschach.

#### Corso di Counsellor Psicoanalitico per l'Infanzia e l'Adolescenza

Corso triennale professionalizzante rivolto a laureati nell'ambito delle Scienze Umane, con almeno una laurea triennale. Il percorso formativo è articolato in un primo biennio suddiviso in due moduli annuali (Infanzia e Adolescenza) e in un terzo anno professionalizzante.

#### Corso di alta formazione in Pedagogia Psicoanalitica

Corso triennale rivolto a laureati in scienze della formazione e dell'educazione >80 ore annue. Sono aperte le iscrizioni.

Convegno Nazionale – Venerdì 24 marzo 2006

«GLI DEI DELLA NOTTE SULLE SORGENTI DELLA VITA»

*Il trauma narcisistico dalla coppia al bambino*

Sabato 25 marzo 2006

Inaugurazione dell'Anno Accademico e consegna dei Diplomi della Scuola di Specializzazione.

Sede: Via Saliceto, 3 – Bologna

PER INFORMAZIONI: Prof. Guido Crocetti (Direttore): Roma - Tel./Fax 06/44.53.244

Segreteria c.i.Ps.Ps.i.a.: Via Savena Antico, 17 – 40139 Bologna Tel./Fax 051/62.40.016

e-mail: segreteria@cipspsia.it www.cipspsia.it

deltà permanga entro i limiti della possibilità umana di combattere contro l'ombra, e che sia abbastanza accessibile da poter rimanere entro la nostra consapevolezza quotidiana: la crudeltà è culturale, e ivi risiede la sua possibilità di diventare psichica. Sembra quasi che la storia stia continuamente modificando la nostra visuale di questo fattore. Non possiamo avere, di questo tratto umano, la stessa visuale di cinquant'anni fa, poiché la crudeltà è in aumento. Storicamente Jung, e come lui i suoi seguaci e i suoi collaboratori, lavorarono su questa parte della natura umana in termini di «male». La affrontarono soprattutto entro il quadro della tradizione religiosa occidentale di polarità di bene e male, e del male, che è la parte della nostra natura con cui non possiamo trattare e che dobbiamo rifiutare.

Riassumendo, possiamo dire che, con queste tre sfaccettature della natura umana, stiamo cercando di differenziare ciò che appartiene alla parte più oscura della nostra ombra. L'aggressività è un atteggiamento istintuale che appare nei conflitti dell'uomo primitivo, nonché al livello primitivo della psiche e dei nostri complessi: forse, potremmo usare la parola «aggressività» per indicare alcuni degli atteggiamenti e dei comportamenti dei bambini. La crudeltà, invece, è un prodotto dell'uomo civile, e sgorga dalla sua ansietà culturale. Naturalmente, aggressività e crudeltà si sovrappongono. E infine, negli studi sulla religione e sulla filosofia occidentale, il male rimane nelle polarità di bene e male, e, nella psicologia junghiana, quest'ultimo è quella parte della nostra natura che noi non possiamo assimilare e dobbiamo respingere.

Ma, ai fini della nostra sopravvivenza personale, della protezione delle nostre anime, è la crudeltà la sfaccettatura sulla quale dobbiamo concentrarci, essa è la nostra preoccupazione più immediata, parte sin troppo evidente delle nostre vite quotidiane, del mondo, del nostro lavoro di psicoterapeuti dove siamo usi a vedere la crudeltà travestita nella diagnosi e nel trattamento psichiatrico. La crudeltà è uno degli ingredienti della nostra costante ansietà culturale. Siamo tutti crudeli, in qualche modo. Le torture e gli assassinî politici di oggi ci sono più vicini di quanto non vogliamo ammettere. È molto remoto quel tempo presocratico quando, nonostante la crudeltà, era Eros su cui si concentrava tutto l'interesse. Borges ha espresso questo concetto molto chiaramente, quando ha detto che si può sapere tutto, si può anche essere un grande poeta, ma se non si conosce la crudeltà, non si conosce nulla.

Questo tentativo di differenziazione non resiste a un grosso attacco critico, me quello che ci si prefiggeva con esso, era di poter giungere a una parte della psiche nella quale forse potremmo affrontare l'aspetto scuro di ombra della natura umana, ovvero di concentrarsi sulla crudeltà. Inoltre, dopo questa digressione, ritengo che ci troviamo in una prospettiva migliore dalla quale poter guardare all'Olocausto come a un conflitto di ombra, prospettiva che ben poco ha a che vedere con il modo in cui esso è di regola stato visto, cioè vittime e vittimizzatori, ma invece, come una manifestazione di crudeltà in quanto sottoprodotto dell'ansietà culturale.

«Essere vittime sembra essere il destino degli ebrei»<sup>19</sup>, ha detto una moderna ebrea, Golda Meir, a un ebreo moderno Henry Kissinger, come se questo fosse lo scotto che va pagato per la fantasia di essere gli Eletti. La sua dichiarazione sembra persino sottintendere un desiderio inconscio. Vi è una strana psicologia in questa accettazione dell'essere vittima, una psicolo-

gia dell'essere spinti da un destino che inconsciamente affretta l'incontro con il vittimizzatore. È un destino che si muove con eccezionale abilità alla ricerca di quella porzione necessaria alle forze vive di quel destino. Se la meta di un destino è quella di diventare una vittima, allora tutte le energie di una persona a quella meta si volgono. Se lo scopo ultimo è quello di essere una vittima, allora ci si immagina che è questo che veramente conduce alla realizzazione. Un tale senso del destino induce una vita a diventare il veicolo che muove quella forza. È sotto questa angolazione che voglio vedere la storia della diaspora ebraica in Germania: gli ebrei, spinti dalla forza del loro destino, la loro purezza razziale, nei secoli la propiziano e la costruiscono fino alle conseguenze definitive dell'Olocausto.

Essere eletti ed essere vittime sono una stessa cosa, ed essere eletti è un paradigma della purezza. Lasciamo a uno scrittore del ventesimo secolo, George Orwell nel suo 1984, scritto in un altro periodo di estrema ansietà culturale, il compito di descrivere il tipo di rigetto monoteistico che rende possibile la follia della purezza razziale. Egli dà un quadro immaginativo delle sue origini, benché in effetti si occupasse del come appare la purezza nel concetto monoteistico della vita più recente, l'odierno monoteismo di stato.

«Quello che si richiedeva a un membro del Partito era una prospettiva simile a quella degli antichi ebrei che sapevano, senza sapere molte altre cose, che tutte le nazioni all'infuori della loro, adoravano "falsi dèi"». Non era necessario che egli sapesse che questi dèi si chiamavano Baal, Osiride, Moloch, Astaroth, e simili; probabilmente, meno ne sapeva, tanto meglio per la sua ortodossia. Egli conosceva Geova e i comandamenti di Geova: sapeva perciò che tutti gli dèi che avevano altri nomi e altri attributi erano falsi dèi»<sup>20</sup>.

L'ombra proiettata da questa follia di purezza razziale, da questa esclusività, a sua volta costellava la follia tedesca di purezza razziale. Purezza razziale che costella purezza razziale. Ciò che la storia ha rivelato in Germania è stata l'uccisione dei «puri» ebrei da parte di «puri» tedeschi: la pura razza ariana contro il Popolo Eletto. Due concezioni di vita dominate dal verginale, il cui risultato non poteva essere che l'alienazione mentale. Il cozzo di due psicologie verginali risoltosi in una distruzione di massa, in un massacro. Le vittime e i vittimizzatori, i vittimizzatori e le vittime, che insieme danzano un'infernale danza di morte. Inoltre, era in questo aspetto demenziale della verginità che risiedeva l'elemento più distruttivo, qui che apparentemente si accentrava la distruzione, quasi che tutta quella terribile guerra non fosse che un semplice pretesto per render possibile l'incontro ombra di due purezze razziali<sup>21</sup>.

Siamo abituati a non riscontrare nessuna follia nella concezione ebraica della loro purezza razziale e religiosa, ma dall'angolazione psicologica siamo costretti a vederla come follia, poiché siamo stati educati e addestrati a vedere, nei termini di Jung, l'equazione religione uguale follia. In quanto persone religiose, sentiamo che la religione è una rete che cattura e trattiene la nostra follia. Ma Jung ci ha anche addestrati a vedere la religione come il campo dell'inconscio ove si appiatta l'ombra, ove è più evidente l'ansietà culturale, in altre parole, il campo da studiare.

In questa dissertazione ho offerto una psicologia dell'Olocausto che mi sembra un modo molto più proficuo per studiarla. Si tratta di una psicologia ben radicata nel retaggio del-

l'inconscio collettivo lasciatoci da Jung, i complessi storici e l'ombra. Preferisco vedere l'Olocausto in termini di ansietà culturale e come la costellazione di due ombre, entrambe con la loro crudeltà, anziché al livello di colpa o al livello di vittime e vittimizzatori.

Nel suo *I Greci e l'Irrazionale*<sup>22</sup>, E.R. Dodds afferma in modo assai convincente che, mentre il paganesimo era in declino prima dell'avvento del Cristianesimo come religione dominante e unica, l'atteggiamento più caratteristico dell'anima occidentale era una «paura della libertà». Quindi, la paura dei molli veniva mitigata sotto la protezione dell'Uno. Ma, se possiamo osservare un parallelo tra la nostra epoca e l'«età dell'ansietà» di Dodds (tempi forieri di grandi mutamenti nel mondo), non possiamo per contro dire che l'anima contemporanea trova un sicuro rifugio nel monoteismo, in quanto è il monoteismo stesso che produce la paura; che non rispetta il diritto ad essere diversi; che nutre la fantasia di costruire un mondo monoteistico. Oggi, il mondo è stretto nella morsa del terrore estremo del cozzo tra due sistemi monoteistici predominanti: uno, il monoteismo nord-americano, concepito da quella stessa mescolanza di razzialità e religione, i protestanti bianchi anglo-sassoni (*White Anglo-Saxon Protestants*, abbreviati in WASP), lettori della Bibbia, il libro che viene dall'Oriente; l'altro, l'eccesso monoteistico della Russia, la concezione monoteistica dello stato. Nonostante la consapevolezza che possono avere l'uno dell'ombra dell'altro, questi due sistemi monolitici paiono decisi a distruggersi reciprocamente. In tutti e due si nota il pericoloso elemento verginale della purezza – in uno, la purezza biblica, nell'altro la purezza ideologica – e, nella loro lotta, producono

la paura del mondo di oggi. Si tratta di una situazione storica che tocca tutti, a prescindere dalla storia e dalla geografia.

Nello scrivere questa dissertazione, vorrei terminare mettendo in evidenza come e quanto ho preso in considerazione i miei propri e immediati complessi storici<sup>23</sup>.

Io sono un uomo dei Caraibi, il prodotto storico della sezione caraibica di quello che viene definito il Barocco Latino Americano, che è una mescolanza di cristianesimo nella sua versione spagnola: un equilibrio abbastanza stabile tra un monoteismo trinitario e le antiche immagini radicate nel Mediterraneo, con in più una forte componente celtica. In se stesso, il risultato è un sincretismo religioso che produce la sua propria ansietà e il suo proprio dinamismo, ma questo sincretismo religioso ha reso possibile un sincretismo ancor più ampio: la fusione con le molte diverse religioni autoctone americane, senza dimenticare le religioni che gli africani portarono con loro, nelle loro anime. In questo breve sommario del sincretismo chiamato Barocco Latino Americano, non voglio trascurare la crudeltà della nostra storia, la pirateria, la tirannia continua. Siamo un popolo che ha messo tanta energia nell'equilibrare la nostra ansietà culturale: tra i poeti e i tiranni, le torture, l'ombra che voglio chiamare crudeltà. E, la nostra, è una ansietà culturale che occupa uno spazio più ampio nello spettro che va dal monoteismo al politeismo. Quel che più conta, essa chiaramente pende verso il limitare politeistico, e mostra quell'inferiorità quando è vista in relazione all'estremità monoteistica. È a partire da queste complessità che ho scritto questo saggio; ed è a causa di esse che sento la paura del monoteismo e lo vedo più come un minaccioso eccesso che come una sfida alle immagini che stanno nella mia anima, le immagini che nutrono il senso della vita.

L'ansietà culturale è il mio modo di collocare tra il mono-



**il cinema come non lo avete mai visto prima:  
con gli occhi, con il cuore, con la mente**

**abbonati a eidos**

Un abbonamento annuale ad **eidos** equivale a ricevere tre numeri presso il recapito indicato al momento della sottoscrizione

**eidos** ha tre tipi di abbonamento:

1 abbonamento individuale € 18,00

con questa causale hai diritto a ricevere tre numeri successivi

1 abbonamento sostenitori € 35

con questa causale contribuisce anche al progetto editoriale **eidos**

1 abbonamento solidale con NATIVO € 24

con questa causale sostieni anche le iniziative di solidarietà in Africa dell'Associazione onlus NATIVO grazie al 50% del costo dell'abbonamento sottoscritto

Modalità di abbonamento e rinnovo:

pagamento anticipato con versamento sul c/c postale n. 51697142 intestato a: Associazione Culturale **eidos**  
Via di Porta S. Sebastiano, 16 - 00179 Roma

prenotazione abbonamento con pagamento alla consegna della prima copia inviare una comunicazione e-mail o fax ai seguenti recapiti: [segreteria@eidoscinema.it](mailto:segreteria@eidoscinema.it)  
fax n. 0744 428739 - (tel : 06 7003835 - 340 7009183)

bonifico bancario su c/c n. 51697142  
ABI 7601 - CAB 03200 - CIN Y  
intestato a: Associazione Culturale **eidos**  
Poste Italiane S.p.A. Banco Posta  
Ufficio di Piazza Dante, 25 00185 Roma

teismo e i molti paganesimi del mondo occidentale, il conflitto storico ereditato in ogni psiche occidentale. L'ansietà culturale potrebbe essere vista in molti altri modi, e suppongo che ognuno abbia il proprio modo di accettare e trattare con questa ansietà. Non è difficile pensare che il concetto del Sé che ebbe Jung fosse il suo modo di tener l'Uno e i molti. Ma, nella mia qualità di uomo che ha imparato dagli insegnamenti di Jung, vorrei dire, a questo proposito, che ciò che realmente è valido è il seguire le tracce della propria personale individuazione, e io, personalmente, ritengo che, nel mondo in cui viviamo, la tolleranza è fondamentale come strumento di comprensione. Al contempo, sono consapevole del fatto che entro di me albergano sentimenti inclini alla tolleranza e insieme elementi inclini all'intolleranza, e del fatto che debbo soffrire dell'ansietà apportatami da questi due opposti, e sento la sfida del tentativo di tollerare ciò che di per sé è intollerante.

(Traduzione di Beatrice Rebecchi-Cecconi)

## NOTE

1. Sulla psicologia dei miti della creazione, vedere: Marie-Louise von Franz, *Patterns of Creativity Mirrored in Creation Myth*, Zurigo, Spring Publications, 1972.
2. Ho sempre pensato che la concezione freudiana del transfert avesse la stessa componente dell'antica dipendenza ebraica da un Dio senza volto.
3. Un contributo importante al materiale di questa dissertazione è dato da Rikah Scharf Kluger in *Psyche and Bible*, Zurigo, Spring Publications, 1974, parte I, p. 3, in cui scrive: «...l'idea del popolo eletto va presa seriamente, in quanto appartiene al filone delle esperienze religiose fondamentali dell'Antico Testamento. Il pericolo di questa idea, la sua "ombra", per così dire, è l'*hubris*, cioè, il pericolo che l'io delle persone, portato dagli individui che vi si identificano, possa impossessarsi in modo inflazionistico di questo contenuto che si origina nel Sé, o ne possa venire sopraffatto».
4. Insistiamo nel parlare e discutere di psicologia con l'atteggiamento proprio delle Scienze Naturali, con la medesima retorica, una retorica che non appartiene alle complessità della psicologia. Questo stesso modo di pensare si applica anche alle discipline umanistiche, per esempio, i saggi sulla poesia che trattano della poesia come se anch'essa appartenesse agli studi di Scienze Naturali. Tutto questo provoca una tremenda confusione, e quello che, per lo meno negli studi di psicologia, vien fuori da questa confusione è per lo più un noioso gergo codificato di cui sono pervasi quasi tutti i testi di psicologia.
5. D.R. Dodds, *Pagan and Christian in an Age of Anxiety*, Cambridge, Cambridge University Press, 1965.
6. La struttura degli studi di psicologia e di psichiatria si è basata per lo più su concetti risultanti dalle osservazioni cliniche empiriche delle malattie mentali. Sin dagli inizi del secolo, il simbolo ha predominato negli studi sull'inconscio. L'uso che del simbolo faceva Freud, e che Jung interpretava come puro segno e sintomo (semeiotica), derivava evidentemente dai suoi studi sull'isterismo di conversione tra la fine e gli inizi del secolo; d'altro canto, Jung ha iniziato il suo lavoro di psichiatra su pazienti psicotici, con i quali fece la sua grande scoperta del simbolo religioso nell'inconscio di quei pazienti. Qui, la parola simbolo è applicata correttamente, perché il *symbolon* originario stava a significare l'unione di qualcosa che era stato diviso in precedenza; e il simbolismo sta alla base di quasi tutte le idee di Jung sugli opposti e sulla riconciliazione degli opposti. In *Tipi psicologici*, percepisco che Jung abbia usato simbolo e immagine in maniera indifferenziata, dando ai due termini lo stesso valore. Più tardi, diventò più chiaro e specifico riguardo le immagini archetipiche. Le immagini cominciarono a differenziarsi, fornendo a noi, oggi, un campo di esplorazione molto più ampio, dove ritengo che si muova il lavoro psicologico più importante, e dove il simbolo viene preso quale attributo dell'immagine. Con la psicoterapia dell'immagine, si è aperta una nuova prospettiva all'isteria; con la psicosi, sentiamo che la risposta immaginaria al simbolismo inconscio del paziente favorisce una migliore terapia; e una nuova scoperta dell'immagine nei disturbi psicosomatici consente una metodologia del tutto nuova nella psicoterapia di queste affezioni (vedere Alfred Ziegler, «*Horroris Morbus. Unit of Disease and Image of Ailing*»).
7. James Hillman, *Re-Visioning Psychology*, New York, Harper Colophon Book, 1977, p. 226; traduzione italiana: *Re-Visione della Psicologia*, Milano, Adelphi, 1983.
8. Ci si riferisce qui all'idea di Giulio Camillo di unificare la memoria, una memoria che comprende la tradizione giudaico-cristiana e la riscoperta delle immagini pagane, che esprimeva il desiderio dell'uomo rinascimentale di tener testa alla propria ansietà culturale. Vedere Frances Yates, *The Art of Memory*, Londra, Routledge and Kegan Paul, 1966, p. 155.
9. Martin F. Nilsson, *A History of Greek Religion*, nella traduzione inglese di

F.J. Fielden, Oxford, Clarendon Press, 1949, p. 217.

<sup>10</sup> W.B. Stanford, *The Ulysses Theme*, Oxford, Blackwell, 1968, p. 213.

<sup>11</sup> C.G. Jung, *Collected Works*, vol. XIII, par. 148. Raccomando la lettura del «Paracelso come fenomeno spirituale», di Jung, per ottenere la percezione della doppia ansietà culturale vissuta dal XVI secolo: lo scisma cristiano da un lato e, dall'altro, il conflitto giudaico pagano, espresso da Paracelso come «Pagoyum», che era uno dei suoi neologismi preferiti, composto da «pagano» e dal vocabolo ebraico «goyim».

<sup>12</sup> *Ibidem* vol. X, Par. III.

<sup>13</sup> *Ibid.*, paragrafi 393 e 394 (il corsivo è mio).

<sup>14</sup> Vedi il mio articolo *Moon Madness – Titanic Love: A Meeting of Pathology and Poetry*, in «Images of the Untouched», The Pegasus Foundation, Series 1, Dallas, Spring Publications, 1982, per quanto riguarda il mio approccio alla psicologia del titanismo.

<sup>15</sup> *Opere*, vol. X, par. 384.

<sup>16</sup> *Ibid.*, par. 387, 16n.

<sup>17</sup> Rimaniamo profondamente colpiti dall'ansietà culturale di Jung. Pensando al portento del Rinascimento, diceva che, se non fosse stato per quel pretino tedesco, il Rinascimento ci avrebbe donato la più straordinaria rinascita della cultura antica. Ma poi, in «Wotan», implica che il protestantesimo sarebbe stato la giusta risposta cristiana. Tutta la sua ansietà culturale risiede in questa contraddizione: la confusione che fa tra protestantesimo e cattolicesimo, per non parlare dello svenimento alla Hauptbahnhof; si può svenire quando si è in uno stato di ansietà estrema (Kolb).

<sup>18</sup> La presente dissertazione, «Dell'Ansietà Culturale», è stata scritta a partire da un lavoro in corso su Artemide, archetipo della verginità e della purezza.

<sup>19</sup> Time, febbraio 1982.

<sup>20</sup> George Orwell, 1984, Harmondsworth, Penguin, 1981.

<sup>21</sup> Se leggiamo i documenti della guerra, giungiamo alla conclusione che l'Alto Comando nazista era più ossessionato dagli ebrei che da quello che stava accadendo al fronte.

<sup>22</sup> E.R. Dodds, *The Greeks and the Irrational*, Berkeley, University of California Press, 1968, cap. VIII, «The Fear of Freedom».

<sup>23</sup> Nella maggioranza dei lavori psicologici, gli analisti junghiani tendono a non riconoscere i complessi storici che sono sullo sfondo delle loro opere.

### SOGNI E RIFLESSIONI INTORNO ALLA PSICOLOGIA ANALITICA

2005-2006

VI serie di incontri, conferenze e dibattiti nello spirito di  
C.G. JUNG e M.-L. VON FRANZ

Presso la Libreria Bibli  
Via dei Fienaroli, 28 Trastevere – Roma

Lunedì 10 ottobre 2005, ore 21 «Il silenzio delle sirene».  
*Figurazioni della psiche femminile* – Iolanda Stocchi, Milano

Lunedì 14 novembre 2005, ore 21 «Africa n'bote» (ciao africa).  
*Riflessioni e rêveries sulla statuaria africana* – Enrico Rasio, Roma

Lunedì 12 dicembre 2005, ore 21 «Il simbolismo del presepe» –  
Claudio Widmann, Ravenna

Lunedì 16 gennaio 2006, ore 21 «Da dove, per dove: la fondazione  
della casa come origine e meta» – Stefano Carta, Roma

Lunedì 13 febbraio 2006, ore 21 «Riflessioni sulla tipologia  
psicologica» – Daniele Ribola, Lugano

Lunedì, 13 marzo 2006, ore 21 «Dal segno al disegno in una  
prospettiva immaginale» – Magda Di Renzo, Roma

Lunedì, 10 aprile 2006, ore 21 «Il lupo: dalla realtà biologica  
all'immagine archetipica» – Carla Cioffi, Roma

Sabato 20 maggio, ore 16.30 «L'organo della pelle come simbolo  
dell'anima» – Anne Maguire, Londra  
«La piccola guardiana d'ocche: la guarigione della pelle  
nelle fiabe» – Carmen Reynal, Oxford

Martedì 6 giugno, ore 21 «Jung, 45 anni dopo». *Tavola rotonda  
in occasione del 45° anniversario della morte di C.G. Jung*  
Gian Domenico Cortellesi, Federico De Luca Comandini,  
Robert Mercurio

# Riti di perdizione, riti di salvazione

CLAUDIO WIDMANN

Analista junghiano, Direttore dell'ICSAT (Italian Committee for the Study of Autogenic Therapy) – Ravenna

Nascere non è un evento banale. Forse per questo molto spesso non è dato semplicemente nascere, ma occorre che l'evento sia collocato entro un contesto codificato di gesti, operazioni, parole, persone. Culture agrarie deponavano il neonato entro un solco aperto di fresco nel campo; tradizioni variamente magiche legano al polso del neonato un filo rosso o gli mettono al collo collanine con presidi apotropici; la cultura romana celebrava l'ingresso del neonato nella vita col cerimoniale del *tollere et suscipere*: otto giorni dopo la nascita biologica, il *paterfamilias* prendeva il figlio da terra e lo levava in alto. Quel gesto sanciva la sua accettazione nella famiglia, la mancanza di quel gesto lo condannava ad essere esposto e lasciato morire. La cultura post-moderna cala la nascita in una sequenza rigida di operazioni obbligate (lavatura, pesatura, visita medica), celebrate da officianti ammantati di vesti rituali, che compiono i gesti stereotipati di un cerimoniale sempre eguale a se stesso, con la serietà che s'addice a un evento singolare, unico e irripetibile in tutta l'esistenza individuale.

Morire non è evento meno banale del nascere.

Anche per questo non è dato semplicemente morire. La morte, come la nascita, viene circondata da operazioni codificate, stereotipate, precise, che celebrano la singolarità di un evento unico e irripetibile, quanto lo è quello della nascita. La deposizione in terra (*humi positio*) o la cremazione sulla pira funeraria, la tumulazione in tombe monumentali nel cimitero di Arlington o l'anonima consegna di una salma ai flutti del mare sono gesti che differiscono nella forma, non nell'adesione al rigore del rituale; differiscono nella solennità della celebrazione, non nell'austera severità del cerimoniale.

Tra il nascere e il morire si dipana un'ininterrotta concatenazione di riti, che scandiscono ogni momento significativo dell'esistenza: riti di ingresso sanciscono l'accesso dell'adolescente alla collettività degli adulti; riti goliardici accompagnano le matricole nel mondo universitario e con una formula rituale il Magnifico Rettore congeda il neolaureato; riti di nonnismo militare confrontano le reclute con il rigore di gerarchie e pseudo-gerarchie; con rituale festosità si dà l'addio al celibato e all'indomani si celebrano matrimoni, vuoi con rito religioso, vuoi con rito civile; con brindisi rituali si festeggiano assunzioni e passaggi di carriera; con riti più ufficiali si viene insigniti di benemerienze professionali; con riti molto privati si ricordano anniversari e ricorrenze; con un rito di congedo si saluta il mondo del lavoro e si va in pensione.

Il rito assume sia dimensioni pubbliche (le investiture formali, le cene di rappresentanza) sia dimensioni private (le pratiche di devozione religiosa, la degustazione di un liquore o di un sigaro); celebra i momenti ricorrenti (il capodanno o il compleanno) e quelli occasionali (la nascita di un figlio o la morte di un parente); impetra la benevolenza della sorte prima di un pericolo e dopo uno scampato pericolo ringrazia le potenze benevolenti della loro clemenza.

Le controversie nominalistiche e classificatorie, che travagliano gli antropologi da Durkheim in avanti, dimostrano almeno questo, che il rito non appartiene a nessun ambito specifico dell'esistenza. Non è esclusivo del sacro né del profano, non è prerogativa dell'uomo religioso né di quello secolare; non è fenomeno unicamente soggettivo, né unicamente collettivo; non ha scopi solo propiziatori né solo gratulatori. Il rito appartiene alla normalità e alla patologia; è presente nelle culture arcaiche e nella civiltà postindustriale; è praticato da persone ingenua e superstiziose e da persone intellettuali e razionali. Il rito è dell'uomo.

Non è esclusivamente dell'uomo (molti animali conoscono, ad esempio, rituali di corteggiamento e di accoppiamento), ma è inalienabile dall'uomo. Ogni riflessione sul rito non può che muovere da questa constatazione fenomenologica: il comportamento umano, a tutti i livelli di evoluzione e di strutturazione, prevede sempre condotte rituali.

Non è certo come nasca un rito. Due fondamentali correnti di pensiero sostengono due tesi esattamente opposte: l'una afferma che il mito genera il rito, nel momento in cui una narrazione collettiva viene agita (rappresentata, recitata, rivissuta: ritualizzata). L'altra sostiene che è il rito a generare il mito, non viceversa.

L'una sostiene che dapprima nasce una narrazione mitica e che poi si sviluppano rituali che la rievocano; la seconda afferma che dapprima si scopre e si consolida, ad esempio, un rituale di propiziazione e poi si sviluppa una narrazione fantastica, che offre uno sfondo narrativo a quelle condotte (ad esempio, si fa strada la convinzione che in un determinato luogo o in un determinato tempo siano presenti certe potenze da invocare con opportuni cerimoniali).

Ciò che rimane confermato è che il rito s'intreccia con l'esperienza simbolica; esso è sempre un'operazione sul simbolo e questa è forse la sua prima e più saliente proprietà.

Il simbolo, come ha insistentemente insegnato Jung, assolve una funzione sintetica fra conscio e inconscio; gioca un fon-

**CONVEGNO NAZIONALE****IL RITO***in psicologia, in patologia, in terapia***Ravenna 20-21 maggio 2006****• I RELATORI**

VITTORINO ANDREOLI	psichiatra, Direttore Dipartimento di Psichiatria, Verona-Soave
LELLA RAVASI BELLOCCHIO	analista junghiana, CIPA Milano
GABRIELE BORSETTI	analista junghiano, Direttore Scuola di Specializzazione in Psichiatria, Ancona
STEFANO CARTA	analista junghiano, Docente di Psicologia Dinamica, Università di Cagliari
MAGDA DI RENZO	analista junghiana, Istituto di Ortofonologia, Roma
MICHAEL ERLICHER	psichiatra, antropologo, Presidente IFERT (Parigi)
GIANMARIO GASTALDO	neurologo, Presidente I.C.S.A.T.
ERMINIO GIUS	psicologo, Ordinario di Psicologia Sociale, Università di Padova
ROMANO MADERA	analista junghiano, Docente di Filosofia, Morale, Università di Milano
ANDREI MENEGOTTO	studioso di religioni, Ricercatore CESNUR
ROSSANA PESINO	analista junghiana, Redazione KLAROS, Firenze
MARIA PIA ROSATI	analista junghiano, Direttore Centro Studi Mytos
MARINA VALCARENGHI	analista junghiano, Docente di Psicologia Clinica Università di Urbino
CLAUDIO WIDMANN	analista junghiano, Direttore I.C.S.A.T.
LUIGI ZOJA	analista junghiano, già Presidente IAAP

**• L'ORGANIZZAZIONE**

**SEGRETERIA SCIENTIFICA** - Claudio Widmann  
via Pasolini, 60 - 48100 Ravenna - widmann@libero.it

**SEDE DEL CONVEGNO** - Sala Cavalcoli  
v.le Farini, 14 - Ravenna

**ISCRIZIONI** - Segreteria I.C.S.A.T.  
via P. Agabiti 3/bis - 60035 Jesi  
centropsicoterapia@mercurio.it - tel. 071.35258

**QUOTE D'ISCRIZIONE** - Soci I.C.S.A.T.: € 70,00  
Non soci: € 90,00

**ECM** in corso di attribuzione da parte del Ministero  
**INFORMAZIONI** - Il programma definitivo può essere  
richiesto presso la redazione delle Edizioni Magi

 Edizioni  
Magi  
Via Bergamo, 7 - 00198 Roma  
tel. 06.84.24.24.45 - fax 06.85.35.78.40  
redazione@magiedizioni.com

**• I TEMI****sabato ore 09,00****IL RITO RIGENERA SE STESSO: L'ANTROPOLOGIA**

sopravvivono oggi tracce di tramontati riti agrari, come le celebrazioni di capodanno; declinano riti un tempo imperanti, come le funzioni della domenica; si impongono ritualità nuove, come gli happening sportivi o i concerti del primo maggio. Discoteche e stadi, manifestazioni politiche e passerelle dell'alta moda, prime teatrali e shopping stagionali, tatuaggi e piercing configurano una nuova antropologia del rito

**sabato ore 15,00****RITI DI PERDIZIONE: LA PATOLOGIA**

rituali ossessivi agiti in privato e stereotipie autistiche giocate nei reparti di psichiatria retrocedono sullo sfondo di omicidi rituali attuati da sette sataniche, di reiterate uccisioni a opera di serial killer, di riti d'abuso sessuale su donne e minori, di impieghi compulsivi e ritualizzati dell'informatica, di consumi rituali di sostanze d'abuso, di riti informali intrisi di sesso, violenza, esaltazione della potenza ed esasperazione del potere

**domenica ore 09,00****RITI DI SALVAZIONE: LA TERAPIA**

il setting rigoroso della psicoanalisi, la pratica regolare dell'immaginazione attiva nell'analisi junghiana, la sistematicità dell'allenamento nella psicoterapia autogena, la puntuale ripetizione di esercizi nella terapia cognitivo-comportamentale, l'ordinata cadenza di sedute settimanali nella maggioranza delle psicoterapie sono elementi rituali che accomunano terapie diverse e che sollecitano riflessioni sul ruolo del rito nel processo terapeutico

**• II TRIBUTO**

l'opera di GILBERT DURAND è riferimento obbligato per ogni ricercatore che si accosti ai temi del simbolo, dell'archetipo, del mito e del rito. Attraverso la sua Allieva dott.ssa Maria Pia Rosati, l'I.C.S.A.T. tributerà un doveroso omaggio a questa figura di eccezionale statura culturale, in nome di una collettività di cultori della vita simbolica

damentale ruolo energetico, per cui attiva, orienta e trasforma l'energetica psichica. Dando attuazione operativa all'esperienza simbolica, il rito consente dunque di convertire in esperienza concreta le proprietà sintetiche ed energetiche del simbolo.

Esso funge anzitutto da contenitore protettivo all'esperienza sintetica; offre un setting contenitivo alla congiunzione del conscio con l'inconscio. Ne sono esempio chiarissimo quei rituali magici che esordiscono tracciando un cerchio protettivo (*temenos*) invalicabile dalle potenze ostili. Ma la funzione contenitiva più efficace viene assolta dalla rigorosa strutturazione interna del rito: precisione, ripetizione, regolarità, sistematicità, ordine, metodo, codificazione sono tratti che caratterizzano riti di ogni tipo e sono nel contempo categorie psichiche che proteggono l'io dall'irruzione dell'inconscio. Tipicamente il rito organizza la stabilità.

Il carattere essenzialmente delimitativo del rito offre rassicurazione e tutela nei confronti delle disordinate e scoordinate energie inconse, che minacciano di espandersi in ogni direzione e di alluvionare la fragile terraferma del conscio. I rituali di interdizione illustrano al meglio come l'accesso a certe regioni dell'esperienza psichica solleciti cautela e paventi la contaminazione con contenuti che si agitano in forma del tutto autonoma. Stregoni, maghi, sacerdoti, celebranti e semplici praticanti hanno sempre conosciuto, ad esempio, cerimonie di purificazione (lavacri, bagni, abluzioni, calcinazioni, roghi), che simbolicamente preservano dalla contaminazioni con contenuti deteriori con energie malefiche. L'apertura in successione di porte costituisce il cuore di ritualità diffuse tanto nell'Egitto antico, quanto nell'Europa

contemporanea (per esempio nella verticistica ritualità della burocrazia). Ma il rito coltiva la differenziazione fra livelli e contenuti psichici soprattutto grazie alle sue proprietà di ordine: ogni rito ha in sé una funzione ordinatrice che preserva dal contagio psichico.

Tuttavia, il rito non è solo metodo e ripetizione. Esso assomiglia all'abitudine, ma rispetto alla semplice abitudine possiede un plusvalore di sacralità o, quanto meno, di serietà. Se è vero che in Giappone la cerimonia del tea è un rito propriamente detto, per molte persone sorbire il tea o fumare la pipa sono un rito solo per modo di dire. Tuttavia questo modo di dire testimonia l'austerità e la serietà (la sacralità) con cui si ripetono gesti, si manipolano oggetti e si vivono esperienze emotive.

Il carattere sacrale di ogni rito è in stretta relazione con le dimensioni di eccezionalità a cui esso introduce e con i vissuti di eccezionalità che sollecita. Appartiene alle proprietà energetiche dell'esperienza simbolica instaurare una relazione con le sedi dell'onnipotenza.

In questo senso il rito ha per interlocutore tipico una potenza dotata di proprietà *mana*; può essere un dio, uno spirito, un antenato, il fato o la natura stessa. Viene celebrato da persone investite della necessaria levatura per intrattenere relazioni con figure tanto potenti o, quanto meno, esige che si assumano atteggiamenti consoni alla relazione con esse. Su queste basi, culture dell'estremo Oriente hanno sviluppato un complesso e articolatissimo rituale di inchini; più drasticamente, chi entra nelle chiese cristiane si genuflette in un atto che un tempo veniva chiamato «riverenza».

## Istituto Ricerca e Formazione Istituto Internazionale di Sessuologia

Coordinamento Scientifico: Dott.ssa Roberta Giommi

Corsi di formazione 2006 – Sede Firenze

IN PARTENZA A MARZO 2006

### Consulenza in sessuologia 1° livello

75 ore formative (5 Week-end)  
accreditamento E.C.M. richiesto per: medici, psicologi, ostetriche  
Il corso si propone di raggiungere l'acquisizione di competenze nella consultazione in sessuologia.

IN PARTENZA A FEBBRAIO 2006

### Consulenza in sessuologia 2° livello

85 ore formative (6 Week-end)  
accreditamento E.C.M. richiesto per: medici, psicologi, ostetriche  
Presuppone l'aver già completato il corso di Consulenza 1° livello.

### Esperto in educazione sessuale 1° livello

50 ore formative (4 Week-end)  
accreditamento E.C.M. richiesto per: ostetriche, ass. sanitarie, infermieri  
Il corso vuole preparare adulti capaci di svolgere una formazione in Educazione Sessuale per interlocutori diversi.

IN PARTENZA A MAGGIO 2006

### La mediazione familiare e sociale 2° livello

60 ore formative (5 Week-end)  
riconosciuto dall'A.I.M.S. e dal Forum Europeo  
Per coloro che hanno svolto il primo livello di formazione.

IN PARTENZA A MAGGIO 2006

### La mediazione familiare e sociale 1° livello

120 ore formative (8 Week-end)  
riconosciuto dall'A.I.M.S. e dal Forum Europeo  
Acquistare competenze per la gestione del conflitto: familiare, di separazione e divorzio, istituzionale, di lavoro e scolastica.

### Sessuologo clinico 1° livello

100 ore formative (7 Week-end)  
accreditamento E.C.M. richiesto per: medici, psicologi  
Presuppone il completamento della formazione in consulenza.  
Il corso si propone di formare alla competenza nell'uso delle terapie sessuali.

IN PROGRAMMAZIONE AD APRILE E GIUGNO 2006 SEMINARI RESIDENZIALI (2-3 giorni) SU:  
TECNICHE CORPOREE, LAVORO SULLE EMOZIONI

Il rito mette in relazione l'impotenza umana con l'onnipotenza sovrumana e induce l'uomo ad attingere efficacia alle sedi dell'onnipotenza: instaura alleanze con potenze transpersonali, ricerca l'intercessione di entità benefiche, scongiura lo scatenarsi di quelle malefiche. Il potenziamento rituale dell'efficacia dilata l'autopercezione dell'io, la consapevolezza di sé, la percezione della potenza personale. Ne sono testimonianza esemplificativa i riti di identificazione fra il re la potenza superiore di cui egli è emanazione (in Egitto, per esempio, il faraone era figlio del dio Ra o una sua personificazione). Sudditi e partecipanti al rito beneficiano, come per irradiazione, delle singolari prerogative acquisite da chi officia la cerimonia.

Nelle sue forme più riduttive, il rito impetra la protezione di potenze più grandi dell'uomo, ovvero di categorie più ampie dell'io. Nelle sue forme più sofisticate, esalta l'uomo a livelli sovrumani, ovvero eleva l'io al rango delle funzioni superiori. In entrambi i casi converte traduce in atto e converte in esperienza concreta la funzione energetica del simbolo.

Quando il rito scade nel concretismo, sono proprio le due caratteristiche fondamentali (quella sintetica e quella energetica) a degradarsi.

Non più funzionale a contenere le spinte disordinate dell'inconscio, il principio ordinatore degenera allora in sterile stereotipia: delimita spazi fisici, impone gesti meccanici, reitera all'infinito operazioni banali, moltiplica ciecamente la ripetitività. Anziché tenere in contatto il conscio con le fonti inconscie dell'energetica psichica, crea un ambiente fittiziamente asettico, sterilizza la fecondità dell'apporto inconscio, anestetizza l'esperienza da ogni risonanza emozionale. Il rito si degrada a patologia e scade nel rituale.

Ne costituisce esempio noto e ricorrente il rituale ossessivo, che insegue la chimera di una rassicurazione totale: determinate operazioni prima di dormire darebbero la sicurezza di risvegliarsi, certi gesti prima di un esame darebbero la certezza di non sbagliare, determinati controlli o complessi lavacri prima di mangiare dovrebbero garantire da ogni pericolo di contagio.

Ciò rappresenta il fallimento del rito più che la sua esaltazione: l'io non può entrare in contatto con l'inconscio senza un vissuto di insicurezza e senza fare un'autentica esperienza di destabilizzazione. Così, nell'ossessionante tentativo di scongiurare vissuti di instabilità e incertezza, il rituale ossessivo rende rigido il comportamento, dissecca l'emotività, avvizzisce il sentimento, ma non rende l'io più forte e non lo tutela realmente dal rischio di alluvioni emozionali, di *flooding* emotivi o di invasioni istintuali.

Molte stereotipie rituali che si riscontrano in quadri paranoici, oligofrenici, sociopatici, tossicomani, eccetera ricalcano un identico percorso di scadimento del rito: la monotona, esasperante sequela di invocazioni, nel delirio religioso, sta al polo opposto rispetto all'esperienza religiosa, capace di tenere in relazione l'io con le dimensioni transpersonali del Sé; la meticolosa, liturgica ritualità del serial killer sta al polo opposto rispetto a certi riti sacrificali, che assolvono funzioni di contenimento dell'istintualità omicida.

Se il decadimento della funzione sintetica degrada il rito a patologia, il decadimento della funzione energetica lo degrada a superstizione.

La celebrazione di momenti topici, l'uso enfatico di vesti, la ripetizione di gesti, la solennità eccezionale conferita a oggetti banali conformano una strategia fraudolenta e illusoria di potenziamento personale. Ne danno testimonianza i rituali della magia nera, che coltivano simbolicamente la relazione fra l'io e le potenze istintuali dell'inconscio, trasformando l'io nel braccio operativo dell'istinto, anziché nel suo arbitro critico.

Riposano sullo stesso principio tutte le forme di quotidiana superstizione, pubblica e privata, fatta di scongiuri semiseri e atti propiziatori falsamente scherzosi, di innocenti oggetti apotropaici e di consuetudini irremovibili. Demandare l'esito di un evento all'efficacia di un'invocazione o all'attenzione con cui si evitano congiunture sfavorevoli (il venerdì o il diciassette), sottrae l'io alla responsabilità reale di dirigere e orientare il comportamento individuale. Questa responsabilità lo inchioda stabilmente allo sforzo necessario per orientare consapevolmente scelte e decisioni e lo espone alla frequente impotenza dinanzi a impulsi interni particolarmente forti o a difficoltà esterne particolarmente ostili.

Il pensiero magico dilata in maniera illusoria la grandezza dell'io, attribuendogli un'efficacia sovrumana e una potenza sovraperonale, grazie alla semplice ripetizione di un gesto (toccare metalli, cornetti d'osso o parti del corpo), alla recitazione di formule (parole scaramantiche, giaculatorie, invocazioni magiche, eccetera), all'attenta, ma cieca considerazione di circostanze favorevoli (il gatto nero che attraversa la strada o l'incontro di un «portatore di iella»). Svuotati di autentico valore simbolico, i riti superstiziosi inflazionano l'io e perpetuano la sua impotenza.

Da questo punto di vista, il pensiero magico sta al polo opposto rispetto al pensiero simbolico e la magia non si fa culla, ma tomba di simboli: atti privi di efficacia simbolica vengono allora reiterati ritualmente, ma sono psicologicamente sterili. Intendeva dire esattamente questo un mago autentico (Eliphas Levi) quando scriveva che «la magia è la morte della vera religione».

Per contro, l'esperienza autenticamente simbolica è esperienza formativa e accrescitiva.

Non è solo per la psicologia analitica che il rito è un'esperienza strutturante dell'individuo. L'etologia riconosce ai combattimenti rituali fra maschi un valore strutturante per l'organizzazione del branco (Lorenz); la sociologia riconosce che i riti sono essenziali alla competizione politica per ottenere adesione, militanza e voti (Kertzer); l'antropologia sostiene che la «ritualità normativa» è essenziale per l'adesione alle norme del gruppo. La psicologia archetipica rintraccia nella pratica del rito una delle forme fondamentali attraverso cui si costellano gli archetipi che strutturano l'individualità e la sua evoluzione.

Così, attraverso la molteplicità dei riti si formula e riformula l'identità dell'individuo.

Ne sono esempio tra i più squillanti i riti di passaggio osservati e descritti in Nuova Guinea ancora a metà degli anni Novanta (Witthehouse). Il rapimento dei giovani dalla collettività delle donne, la loro segregazione rituale e un isolamento protratto per mesi, le cruente cerimonie che perpetuano secolari rituali del terrore, l'insegnamento iniziatico di tradizioni e abilità da parte degli anziani sono momenti pro-

gressivi attraverso cui l'iniziando cessa di essere soggetto infantile e dipendente dalla collettività, matura la coscienza di una nuova identità di adulto e consolida il sentimento di responsabilità verso se stesso e verso il gruppo. Questi complessi riti di ingresso costituiscono un frammento parziale, ma eloquente del processo individuativo.

In modo analogo, riti di iniziazione e di esclusione, di protezione e di persecuzione, d'ingresso e di passaggio plasmano il percorso evolutivo dell'individuo e la costante rimodulazione dell'individualità. Essi presentano un dinamismo interno, grazie al quale si mantengono costantemente funzionali a scandire l'evoluzione individuale e collettiva di soggetti e gruppi. Ciò implica che il rito va incontro a trasformazioni e a estinzioni; nasce, si afferma, si trasforma e decade, dimostrando -proprio in questo modo- di essere entità viva e pulsante dell'esperienza psicologica.

L'antropologia descrive alcune forme usuali di metamorfosi del rito: per imitazione dei costumi di altre collettività (attualmente, per esempio, si sta diffondendo una certa ritualità di Halloween ad imitazione di usanze americane); per deliberata innovazione (per esempio, il Concilio Vaticano II introdusse cambiamenti radicali nella liturgia cattolica); per influsso di esperienze numinose individuali (apparizioni mariane come quelle di Lourdes, Fatima o Medjugorje modificarono sensibilmente la ritualità collettiva).

Ma al fondo, le trasformazioni del rito seguono prevalentemente linee di evoluzione inconscia e si conformano al progetto di sviluppo sorretto dalla psiche collettiva. È così che, per esempio, nel corso del tempo si sono profondamente trasformati i riti sacrificali di animali: si può ipotizzare che un tempo il confronto dell'uomo con la propria animalità fosse particolarmente urgente e che inducesse a esperienze simboliche molto realistiche, in cui si faceva esperienza concreta (con animali reali) di lotta, sopraffazione, uccisione, immolazione dell'istintualità animalesca. Oggi il confronto con questi temi sembra possa limitarsi a un'esperienza meno intensa e più allusiva.

Anche le uccisioni rituali hanno conosciuto una trasformazione evidente nel corso del tempo. In una dimensione simbolica in cui il re è identificato con la potenza vitale la sua esistenza è legata alle precarie condizioni di sopravvivenza delle popolazioni arcaiche. Lo storico studio di Frazer sul *rex nemo-rensis* documenta come il re venisse esaltato quando era forte e invincibile (personificazione della potenza vitale) e ucciso non appena la sua forza accennava a declinare. Ancora nel 1984 la popolazione Pari del Sudan meridionale condannò a morte la regina Nyiburu, al culmine di una siccità che si era progressivamente aggravata per quattro anni consecutivi. La formula di condanna fu significativa: «tu ci stai uccidendo e noi abbiamo il diritto di ucciderti» (Simonse).

Il re che è al centro di queste proiezioni collettive incarna simbolicamente il principio vitale della psiche e l'impulso accrescitivo del *principium individuationis*. La sua glorificazione e la sua degradazione è inevitabile, perché riflette le tendenze evolutive e involutive contemporaneamente e universalmente presenti nell'esperienza individuativa.

Livelli di coscienza più sofisticati consentirono di confrontarsi con la coesistenza e l'alternanza di queste due tendenze e con le ricorrenti eclissi dell'impulso individuativo,

ripristinando il vigore vitale e il potere trascendente del re attraverso riti di regicidio soltanto virtuale.

A titolo di esempio, in epoca contemporanea i Bastar dell'India centrale praticano un rituale di morte simbolica in cui uno pseudo-*raja* giace per nove giorni in una fossa dell'edificio reale (simulando la morte del re), mentre il *raja* autentico viene rivitalizzato con cerimonie rituali e successivamente reintegrato nelle sue funzioni.

Questi esempi lasciano intravedere come il rito accompagni l'evoluzione psichica individuale o collettiva, andando incontro a trasformazioni che riflettono il variare dei livelli evolutivi. Ciò dischiude la riflessione sulla funzione trasmutativa e, più genericamente, terapeutica del rito.

In quanto operazione «avvolta in una rete di simboli» (Kertzer), il rito introduce nel processo individuativo una specifica attivazione energetica mediata dal simbolo. Conferisce al processo trasmutativo un impulso particolarmente vivace, perché attiva un'esperienza simbolica immediata e diretta; essendo azione pratica, in un certo qual senso, il rito è sempre *acting-out* simbolico.

Inoltre, il rito orienta il processo individuativo grazie alla lungimiranza inconscia che il simbolo possiede. In questo senso, non solo riproduce l'evoluzione, ma produce evoluzione: è agente di trasformazione futura. Quest'ipotesi sollecita approfondimenti non solo sulla fenomenologia, ma soprattutto sulla dinamica, sull'economia libidica (energetica) e sul potenziale terapeutico del rito. Induce a riconsiderare la forte connotazione rituale di ogni impostazione terapeutica e la natura rituale di molti elementi presenti nel setting di ogni psicoterapia. La maggioranza delle esperienze terapeutiche, difatti, sembra rispondere ai requisiti antropologici che caratterizzano il rito: adeguamento ripetitivo a regole definite, ossequio di canoni formali fissi, natura simbolica di operazioni effettuate con piena convinzione della loro realtà, coinvolgimento autentico dell'individuo, col massimo di serietà e di partecipazione.

Non è solo la cadenza regolare delle sedute, quindi, a connotare l'esperienza terapeutica come esperienza rituale. Psicoterapie psicoanalitiche e cognitivo-comportamentali condividono col rito la ripetitività e la fedele adesione a schemi di comportamento. La consapevolezza di compiere gesti intrinsecamente insignificanti, ma determinanti per la propria esistenza è elemento rituale facilmente riscontrabile tanto nella psicoterapia autogena quanto nella PNL. La rappresentazione ritualizzata di eventi cardinali, che riemergono dal passato si riscontra nella gestalt-therapy, quanto nello psicodramma. Il progetto di «liberare energie» attraverso rituali dall'effetto catartico e di attingere efficacia all'onnipotenza dell'inconscio, grazie a una consapevolezza vasta, è migrato dalle esperienze psicoanalitiche della prima ora a una pluralità di metodi terapeutici di varia denominazione. Soprattutto, la serietà di partecipazione e il coinvolgimento sacrale che caratterizzano la celebrazione del rito sono elementi auspicati e auspicabili in ogni approccio psicoterapeutico.

Sembra, in sintesi, che la psicoterapia, nella sua essenza e nella sua generalità, sia più rituale di quanto riconosca di essere. Anche e proprio per questo una riflessione sull'essenza del rito e sulle sue potenzialità trasmutative coinvolge trasversalmente le molte discipline e i diversi orientamenti che attendono all'evoluzione della psiche. ♦

# Immagini dall'inconscio

Dalla Prefazione di Federico Bianchi di Castelbianco e Magda Di Renzo

(...) Il libro nasce dall'idea di raccogliere articoli e interventi che riconoscono come comune denominatore la centralità della dimensione immaginale nella relazione terapeutica con il bambino. Pur mantenendo il titolo di un volume precedente, che raccoglieva gli atti di un convegno promosso dall'Istituto di Ortofonia nel 1995, non si pone come una nuova edizione, ma come una rivisitazione di temi che hanno accompagnato le nostre riflessioni e il lavoro con i bambini in tutti questi anni. Sono ancora presenti la maggior parte degli interventi di quel convegno, ma abbiamo deciso di smaltire le parti che riconoscevano la loro vivacità solo in rapporto a quel contesto, arricchendo invece il libro con riflessioni più ampie sull'argomento.

La fedeltà al titolo del precedente volume vuole essere un'attestazione dell'importanza attribuita a un linguaggio metaforico nella comunicazione con il bambino e una sottolineatura della varietà degli strumenti non verbali come elementi di base per stabilire una relazione significativa quando la dimensione concettuale è ancora troppo lontana. L'accento posto sulla relazione, inoltre, chiama direttamente in causa anche il terapeuta, giacché la dimensione immaginale non è solo un altro modo di comunicare con il bambino, bensì un modo diverso di pensarlo e raccontarlo.

Tutti gli interventi condividono quindi una prospettiva che concepisce il bambino come individuo intenzionale e simbolico e la terapia come un processo che consente, a seconda delle interferenze subite, la scoperta o il recupero del «senso» da attribuire agli eventi. Il bambino che emerge dai vari racconti non è solo il bambino reale, quello che porta con sé la propria evidenza biologica, i sintomi e i dati anamnestici, ma non è neppure solo il bambino della fantasia, quello cioè che ognuno porta dentro di sé come risultato di esperienze relazionali, né solo il bambino delle teorie, quello che corrisponde a quadri e stadi di sviluppo standardizzati. Tutti questi aspetti costituiscono la premessa di un approccio al bambino che voglia essere rispettoso della sua complessità, ma troppo spesso vengono contrapposti a

scapito di una visione globale. Il bambino che incontriamo in queste pagine si trova al punto

d'intersezione delle diverse prospettive e ci racconta, grazie alla sua capacità di vivere simbolicamente, il suo passato attraverso le metafore del presente o le metafore del passato attraverso l'azione del presente. (...) L'apparato concettuale che ci permette di costruire teorie, che ci aiuta a elaborare progetti adeguati per i nostri bambini e che ci consente di indicare loro le mete per un sufficiente adattamento alla realtà, costituisce per noi adulti il punto di partenza per pensare una relazione con il bambino. Ma l'apparato immaginale che ci rimette in

contatto con lui e che ci permette una sospensione del giudizio, per entrare nella soggettività dell'altro, è ciò che consente al bambino l'esperienza di essere visto e ascoltato per quello che è e che favorisce la costruzione di una relazione significativa. Abbiamo sempre pensato che i bambini, con l'intrinseca fiducia a incontrare l'altro, siano molto più aperti di noi, i terapeuti, che pur essendo intellettualmente disponibili all'incontro, rischiamo spesso di avere poca fiducia nel fatto che l'altro possa contattarci a modo suo.

Ma esiste un ulteriore aspetto fondamentale in questa riflessione sul vedere il bambino dalla sua parte, e cioè la modalità per restituirgli la nostra comprensione di lui e delle sue difficoltà. Entrare nell'universo del bambino significa dar valore ai suoi strumenti di comunicazione e usare le sue modalità per aiutarlo a comprendere meglio e/o oltre. (...) Entrare nella dimensione simbolica, pensare per immagini è ciò che consente al terapeuta quella continua elaborazione dal concreto all'astratto, dalla materia allo spirito, dal sensibile all'intelligibile attraverso un'operazione che rimane tutta dalla parte del bambino e che solo successivamente può essere reinterpretata. (...)

Rispondere al bambino con le sue immagini e non con i nostri discorsi e presentargli le nostre parole e i nostri pensieri come nostra dimensione, lo aiuta ad affrontare la fatica di crescere perché sente che lasciare l'infanzia non significa necessariamente abbandonare un'importante parte di sé.

Usare gli strumenti del bambino per costruire una relazione senza rinunciare ai propri per poterla comprendere costituisce, a nostro avviso, la meta finale di chi lavora con l'infanzia da qualunque prospettiva e con qualsiasi professionalità.



F. BIANCHI DI CASTELBIANCO - M. DI RENZO (a cura di)

## FIABA, DISEGNO, GESTO E RACCONTO

*Le metafore della relazione terapeutica con il bambino*

2a edizione, aggiornata e riveduta

ISBN: 88-7487-115-5

€ 14,00 - FORMATO: 15,5x21 - PAGG. 192



# Istituto di Ortofonologia - Roma

## Servizio di Psicoterapia per l'Infanzia e l'Adolescenza

### CORSO QUADRIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE IN PSICOTERAPIA DELL'ETÀ EVOLUTIVA AD INDIRIZZO PSICODINAMICO

Decreto MIUR del 23.07.2001 • Anno accademico 2006-2007 • Direttrice: Dott.ssa Magda Di Renzo

*L'obiettivo del corso è di formare psicoterapeuti dell'età evolutiva, dalla primissima infanzia all'adolescenza, in grado di utilizzare strumenti inerenti la diagnosi, il trattamento psicoterapeutico e la ricerca clinica.*

#### LA FORMAZIONE PREVEDE

- Una conoscenza approfondita delle teorie degli autori che hanno contribuito storicamente all'identificazione delle linee di sviluppo del mondo intrapsichico infantile e adolescenziale
- Una padronanza di tecniche espressive che consentano di raggiungere ed entrare in contatto con il paziente a qualunque livello esso si trovi, dalla dimensione più arcaica a quella più evoluta, al fine di dar forma a una relazione significativa
- Una competenza relativa alle dinamiche familiari
- Una conoscenza della visione dell'individuo e delle sue produzioni simboliche nell'ottica della psicologia analitica di C.G. Jung

#### ORIENTAMENTO DIDATTICO DEL QUADRIENNIO

(artt. 8 e 9 del D.M. MIUR n. 509/1998)

1.200 ore di insegnamento teorico, 400 ore di formazione pratica, di cui: 100 ore di lavoro psicologico individuale, 100 ore di supervisione dei casi clinici, 200 ore di formazione personale in attività di gruppo e laboratorio. Il tirocinio, di 400 ore, sarà effettuato presso le strutture interne o presso strutture esterne idonee.

Le ore di formazione individuale previste dal programma possono essere effettuate durante il corso di studi. Previa accettazione del Consiglio dei Docenti, la formazione individuale può essere svolta anche con psicoterapeuti esterni alla scuola e possono essere accettate le formazioni individuali antecedenti l'iscrizione alla scuola.

*Sono in fase di completamento accordi scuola-S.I.Co affinché al termine del terzo anno di studi il corsista sia in possesso dei requisiti necessari per fare domanda d'iscrizione alla S.I.Co (Società Italiana di Counseling) per ottenere il titolo di Counselor.*

#### REQUISITI PER L'AMMISSIONE

Diploma in Laurea in Psicologia o in Medicina e il superamento delle prove di selezione

#### NUMERO DEGLI ALLIEVI

15

#### SEDE DEL CORSO

Istituto di Ortofonologia, via Alessandria, 128/b – 00198 Roma

#### PER INFORMAZIONI E DOMANDA D'ISCRIZIONE

Istituto di Ortofonologia, Via Salaria, 30 – 00198 Roma  
tel. 06.88.40.384 – 06.85.42.038 fax 06.8413258 – ist.ortofon@flashnet.it

ISTITUTO DI ORTOFONOLOGIA – ROMA

con la collaborazione scientifica dell'UNIVERSITÀ «CAMPUS BIO-MEDICO» – Roma

## Corso quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia dell'Età Evolutiva a indirizzo psicodinamico

L'esistenza della scuola di psicoterapia infantile, che rappresenta la concretizzazione di 30 anni di lavoro con il mondo dell'infanzia, costituisce anche per noi un nuovo percorso di studio e di ricerca. Nonostante il notevole impegno di molti a favore dell'universo infantile, riteniamo che molto si debba ancora fare per fornire una risposta concreta di aiuto al bambino che si trova a vivere oggi in un contesto così difficile e complesso, e soprattutto così diverso da quello che ha segnato l'infanzia di noi terapeuti. Ci sembra che oggi l'impegno più importante di chi lavora con i bambini sia quello del confronto e della collaborazione tra adulti.

Un confronto che permetta di superare, senza rinnegarle, le posizioni che hanno fondato il nostro fare terapeutico per adattarlo alle nuove richieste che arrivano dai bambini, dalla famiglia, dalla scuola.

Un confronto che aiuti a divenire più consapevoli dei propri strumenti terapeutici al punto da poterli mettere a disposizione di altre professionalità senza rischiare confusive sovrapposizioni.

Un confronto, ancora, che favorisca nuovi impegni di studi e ricerche per rispettare i «luoghi» del bambino, ma anche per dare sempre maggiore dignità a quelli abitati dall'adulto.

*La rubrica QUESTIONI DI PSICOTERAPIA DELL'ETÀ EVOLUTIVA è uno spazio di riflessione che ospita contributi provenienti da diverse aree culturali o da differenti indirizzi, ma che hanno tutti l'obiettivo comune di una psicoterapia a misura di bambino. Attendiamo i vostri interventi.*

# Il processo adolescenziale della ragazza, l'incontro e il confronto con il mondo paterno

**MAGDA DI RENZO**

Direttrice della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia dell'Età Evolutiva a indirizzo psicodinamico dell'Istituto di Ortofonia di Roma, analista junghiana, CIPA

**BIANCA GALLERANO**

Analista junghiana, CIPA

Il nostro interesse, in questo lavoro, è quello di porre in luce la funzione psichica che il padre assolve nel favorire la formazione dell'identità femminile della propria figlia nel periodo adolescenziale.

Ci sembra, infatti, che nella letteratura psicodinamica sia stata poco frequentata la relazione tra la vicenda adolescenziale femminile e la figura paterna, giacché i tentativi di abordare un discorso sulla funzione del padre conducono ineluttabilmente alla figura materna e alla sua priorità.

Anche affrontando il tema della psicologia dell'adolescenza si incorre nello stesso rischio presente nell'infanzia, acuito però maggiormente dalla centralità del tema dell'indeterminatezza dell'identità di genere che è centrale in questa stagione della vita. Il raggiungimento dell'identità di genere richiede necessariamente la compresenza di entrambi i genitori, per le funzioni psichiche di cui sono portatori.

Avendo deciso di riflettere su questo tema, ci siamo rese conto di quanto le nostre menti fossero occupate da momenti in cui sentivamo maggiormente il peso e il valore della responsabilità che viene attribuita al materno, alternati a momenti in cui aspettavamo, attraverso le letture che andavamo facendo, che un padre ci permettesse di poter accedere al suo mondo. Quando prevaleva la priorità attribuita al mondo materno, la funzione paterna ci appariva svilita, ci sembrava trionfalmente di poterne fare a meno ed era inutile parlarne. Quando invece davamo più valore al padre era il mondo materno ad essere svilito, diventava così difficile poterne parlare in quanto donne che devono rinunciare alla propria dimensione. Questa oscillazione emotiva ci ha condotto nel vivo della conflittualità adolescenziale femminile; l'esserne consapevoli ci ha aiutato a riflettere. Quando si parla della madre, infatti, si è all'interno di una diade, mentre il padre rimanda necessariamente a una trian-

golazione. Non ci sembrava più così importante stabilire la priorità o meno della madre rispetto al padre, quanto focalizzare l'attenzione sulla funzione che il padre assolve nella sua compresenza con la madre in quella vicenda psichica che Jole Baldaro Verde ha definito la «seconda prova di recitazione sessuale». Con la seconda prova di recitazione sessuale l'autrice si riferisce alla possibilità che si riattivi la vicenda edipica all'interno della quale la madre non è più vissuta dalla bambina come rivale-antagonista, ma come garante della propria femminilità agli occhi del padre. La madre, cioè, consente alla figlia di poter accedere al mondo maschile senza sentirsi espropriata della propria dimensione femminile.

Come la maggior parte degli autori ha sottolineato, nell'adolescenza si riattivano i temi legati al complesso edipico che, come già segnalato anche da Freud, assumono valenze diverse nei due sessi.

L'ineluttabilità che Freud ha avvertito nel destino di Edipo ha confinato la bambina in un'altrettanto ineluttabile invidia del pene che può essere superata solo, riportando le parole dell'Autore, «quando il bambino prende, secondo un'antica equivalenza simbolica, il posto del pene». Lo sviluppo psicosessuale della bambina è così segnato da tale destino. Ci sembra però interessante soffermarci su un'affermazione di Freud che esprime un invito alle donne ad approfondire l'argomento della psicologia femminile. In *Introduzione alla psicoanalisi* egli afferma: «Se volete saperne di più sulla femminilità interrogate la vostra esperienza o rivolgetevi ai poeti, oppure attendete che la scienza possa darvi ragguagli meglio approfonditi e più coerenti».

Non sembra esserci in questo invito un dubbio sulla veridicità del suo teorizzare sul femminile?

Anna Salvo in un libro (Vegetti Finzi, 1992) scritto da donne sulla psicoanalisi femminile così si esprime: «Il percorso tracciato da Freud circa lo sviluppo psicosessuale della bambina lascia spazi aperti, luoghi inesplorati, la cui imprevedibilità Freud stesso affida alla costruzione teorica che verrà dalle donne. Il preedipico femminile, spaesante e umbratile per il pensiero e per il discorso maschile, sarà reso meno "segreto" da ciò che le donne sapranno e vorranno dire usando gli strumenti e le parole della psicoanalisi. È questa l'eredità che Freud lascia alle donne del movimento psicoanalitico. Il lascito teorico è sicuramente non semplice, perché accanto agli spazi vuoti, che ancora attendono una traccia interpretativa, Freud consegna anche un percorso quasi prescrittivo circa il passaggio "necessario" dal preedipico alla fase edipica. Il confronto fra le donne e il pensiero psicoanalitico ortodosso si trova, quindi, di fronte a una sorta di paradosso. Da una parte, l'invito a costruire, a dire ciò che la parola maschile non può dire, dall'altra un modello definito, rigido dello sviluppo psicosessuale della bambina».

Ci sembra che le allieve di Freud della prima generazione abbiano parlato dello sviluppo psicosessuale femminile rimanendo nel mondo del padre, forse proprio perché vittime di questo paradosso. Così la Deutsch, che è stata una delle prime donne a occuparsi del mondo psichico femminile, avvalorava biologicamente l'idea freudiana dell'invidia del pene. Secondo l'autrice infatti è la penetrazione maschile, il gesto dell'altro che danno senso e compiutezza all'essere donna. La donna in sé, cioè, non possiede nulla e si pone sempre in debito verso il fallo maschile. Anche la Bonaparte invoca costantemente la biologia per avvalorare la tesi della natura costituzionalmente passiva della femminilità correlata a un masochismo essenziale. La Horney che pur si contrappone alla tesi della priorità biologica, rimane anch'essa all'interno del tema dell'invidia del pene che interpreta come la risultante degli svantaggi della donna sul piano sociale.

Spostandosi sul biologico o sul sociale le psicoanaliste della prima generazione non sono cioè riuscite a superare il paradosso, e come sottolinea Anna Salvo hanno celebrato «il trionfo della bambina edipica attraversata dal prepotente desiderio di avere un bambino dal padre».

La teoria psicoanalitica sembra così riportarci all'immagine di un'impossibilità delle figlie di confrontarsi con un padre troppo potente di cui il nostro immaginario collettivo sembra ampiamente costellato.

La lettura delle teorie delle allieve di Freud e di donne psicoanaliste che hanno rivisitato tali teorie ci ha maggiormente spinto a riflettere su quanto sia difficile per una donna parlare del padre, di un padre che «possiede» tutte le certezze, che ha già definito un percorso, che non lascia spazio a un confronto, di un padre che procede unilateralmente con una direzione sagittale e che si espone o a critiche radicali o a un'adesione incondizionata.

Anna Salvo sottolinea come le allieve di Freud siano entrate in rapporto con l'aspetto generativo ma non con la genealogia del femminile. Ci sembra dunque, come abbiamo già accennato, che il rimanere ancorate solo all'aspetto generativo femminile conduca inevitabilmente a due possibilità: o una critica radicale e quindi un rifiuto della teoria formulata dal padre,

Istituto  
Gestalt  
Firenze  
*Sede di Roma e Firenze*



## Scuola quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia della Gestalt

Approvata dal MIUR (D.M.16/11/2000)

Dir. Scient.: G. Paolo Quattrini

Dir. Did.: Anna R. Ravenna

## Corsi triennali di formazione al Gestalt Counselling

Coordinatore: Oliviero Rossi

### Altre attività dell'Istituto

*Formazione alla didattica secondo il modello della P.T.G.  
Perfezionamento al Counselling professionale: mediazione artistica,  
familiare, interventi nelle scuole e nelle aziende  
Corsi di formazione alla Supervisione  
Sensibilizzazione «Teoria e prassi in Gestalt»*

### L'Istituto è sede di tirocinio post-lauream per Psicologi

Informazioni sui corsi, seminari e workshop sul Sito web

www.igf-gestalt.it; e-mail: igf.roma@iname.com

I.G.F. : Viale Angelico, 38 - 00195 Roma

Tel 06/37514179 - Fax 06/97600503

Rivista dell'Istituto consultabile on-line:

«Formazione in Psicoterapia, Counselling Fenomenologia»

www.in-psicoterapia.com

oppure a un'adesione incondizionata per cui si accetta l'ipotesi dell'invidia del pene come assioma di base e si rimane così in un percorso già delineato. In entrambi i casi si può parlare o non parlare come il padre ma non si può parlare del e con il padre.

Passiamo ora in casa junghiana, dove in teoria si respira un'altra visione e concezione della psicologia femminile e delle sue potenzialità. Per Jung la modalità di immaginare il funzionamento mentale riflette una visione della psiche non regolata da pulsioni in contrasto tra loro, ma piuttosto da bisogni più complessi che ricoprono sia la sfera istintuale che quella spirituale dell'uomo.

Inoltre la psiche di ogni essere umano nell'inconscio è «abitata» dalla controparte sessuale, che per gli uomini corrisponde all'*anima* e per le donne all'*animus*, che rappresentano rispettivamente la funzione compensatrice della parte mancante di ogni singolo individuo. La ricca e complessa terminologia junghiana corrisponde a una visione della psiche che supera la posizione freudiana dell'invidia del pene, ponendo la dimensione femminile sullo stesso piano di quella maschile e di conseguenza offrendo alle donne lo stesso diritto di cittadinanza.

Jung, dando valore al mondo della madre, non riducendolo cioè solo alla dimensione biologica, consente, a nostro avviso, un accesso alla genealogia del femminile. L'ineluttabilità dell'Edipo assume con Jung un valore diverso (Jung, 1970 p. 183). Jung così si esprime: «Così si produssero le conseguenze tragiche che sarebbero state evitate se Edipo si fosse lasciato intimidire dall'apparizione minacciosa della Sfinge, personificazione esteriore della Madre "terrificante" o "divoratrice". Edipo era in verità ben lontano dal provare lo stupore filosofico di Faust: "Le Madri! Le Madri! Che strano suono!". Ignorava che l'intelligenza dell'uomo non è mai all'altezza dell'enigma della Sfinge».

Con questa nuova prospettiva ci sembra che Jung permetta di poter rimanere all'interno di un mondo materno femminile in una dimensione che non è solo biologica. Va comunque precisato che nella teorizzazione di Jung l'apertura alla dimensione spirituale è ancora fortemente intrisa di valori maschili. Infatti quando Jung parla della psicologia delle donne in realtà parla di un vissuto maschile nei confronti della donna stessa, dell'immagine che l'uomo ha del mondo femminile. Nella concezione di Jung la donna finisce per diventare fondamentalmente un «luogo» di proiezioni. Il femminile, così, tra le allieve di Jung della prima generazione sembra aver avuto valore in quanto «luogo» sul quale si canalizzavano le proiezioni del maestro. È abbastanza legittimo e quasi ovvio ritenere che le teorie sia di Freud che di Jung sul mondo femminile riflettano, sia pur nel modo diverso che abbiamo delineato in precedenza, una psicologia connotata in senso maschile. Ci sembra tuttavia importante sottolineare il fatto che le letture sulla dimensione paterna abbiano tutte risentito di questo atteggiamento. La descrizione della funzione del padre ai fini della separazione della coppia madre-figlia è cioè sempre stata letta in termini di una dicotomia che affidava l'elemento naturale alla madre e quello spirituale al padre. In questa prospettiva la separazione della ragazza dalla madre nella fase adolescenziale comporta inevitabilmente la rottura del legame con le proprie radici naturali e l'appropriazione di una spiritualità «altra» da sé.

Ci sembra lecito, da una prospettiva femminile, poterci chiedere come il padre nella fase adolescenziale possa aiuta-

re la figlia a «venire fuori» dal rapporto funzionale con la madre senza estraniarsi dalle proprie radici e accedere così alla relazione con il maschile.

Per la ragazza adolescente il percorso di crescita che porta alla definizione di una propria identità comporta il poter sperimentare la separazione dal mondo della madre, ma al contempo la possibilità di potersi identificare con lei. Per una figlia è fondamentale sentirsi simile alla madre, perché ciò comporta l'appartenenza al genere femminile, ma è altrettanto importante sentirsi diversa per non rischiare la perdita del sentimento di individualità. (Sentirsi cioè simile a lei in quanto appartenente al genere femminile al contempo diversa con una propria specifica identità.)

«Dato che la madre e la figlia condividono lo stesso corpo è molto difficile per tutte e due percepire il proprio corpo come separato e distinto dall'altro [...] la donna è quindi costretta ad attraversare un difficile percorso per riuscire a conquistare la percezione del suo corpo, dei suoi desideri, dei suoi bisogni» (Zanardi, Corsi Piacentini, 1995). All'interno di questo difficile percorso in che modo il padre può permettere alla figlia il riconoscimento della propria femminilità e la possibilità di accedere al mondo maschile? Si tratta solo di un passaggio dalla dimensione naturale a quella spirituale o entrano in gioco fattori più complessi? Dobbiamo necessariamente fare riferimento alla diade madre-figlia per poi parlare di una triangolazione, o possiamo immaginare altri percorsi? Cosa succede a una coppia genitoriale quando la figlia diventa adolescente? È possibile parlare della funzione del padre nei confronti della figlia senza perdere il contatto con la genealogia del femminile?

Utilizzando la metafora della Verde della «seconda prova di recitazione sessuale» nell'adolescenza, possiamo affermare che la funzione del padre, in tale prova, si gioca fondamentalmente attraverso la seduzione. L'etimologia del termine seduzione (dal latino *se ducere*) ci rimanda al significato di sviare, condurre in disparte.

«Condurre in disparte» sottolinea Anteo Saraval (1989) «evoca la ricerca di una confidenza segreta e poiché le confidenze segrete, com'è risaputo, possono trasformarsi in complicità e poiché il latino "seducere" ha come primo significato condurre in disparte, ecco che il significato della parola seduzione è andato assumendo connotazioni inquietanti».

Proprio per la vastità dell'area semantica del termine Paolo Roccato pone l'accento sulle diverse modalità attraverso cui la seduzione può prendere forma. L'autore così si esprime: «Riserverei perciò il termine seduzione per indicare un particolare insieme di modalità relazionali che usano l'eros non già per realizzare un incontro interpersonale, ma per conseguire finalità narcisistiche; mentre raggrupparei tutto il resto, che pur nel parlare comune può essere designato con la parola seduzione, in attesa di trovare una locuzione più sintetica, movimenti tendenti alla realizzazione dell'incontro interpersonale».

L'immaginario collettivo ci presenta per lo più padri incestuosi, terribili, assenti o troppo materni che sembrano evocare l'immagine della seduzione piuttosto che quella della ricerca di movimenti tendenti, come dice Roccato, alla realizzazione dell'incontro interpersonale.

Padri che abdicano alla loro funzione, che non sono più in relazione con la propria partner e finiscono per agire inconsa-

Società Italiana di  
Psicoterapia Funzionale



## Scuola Europea di Psicoterapia Funzionale

riconosciuta dal M.U.R.S.T. con D.M. del 15/11/2000 e da  
EABP - European Association for Body Psychotherapy

**22° Corso Quadriennale**  
1983 - 2006

**Master Triennale  
Counselor Professionista**

**Master Biennali in Evolutiva**



La **Psicologia Funzionale**  
studia tutti i processi psichici e  
corporei nella loro complessa  
interazione.

Una metodologia terapeutica  
innovativa che agisce sui  
funzionamenti profondi della  
persona in modo integrato su tutti  
i livelli del Sé.

**RECUPERO DELLE ANTICHE  
"ESPERIENZE BASILARI DEL SÉ"**

**MOBILIZZAZIONE E INTEGRAZIONE  
DI TUTTE LE FUNZIONI DEL SÉ**

Alcuni testi di riferimento:  
L. Rispoli, *Psicologia Funzionale del Sé*,  
Astrolabio, Roma, 1993  
L. Rispoli, *Il sorriso del corpo e i segreti  
dell'anima*, Liguori, Napoli, 2003  
L. Rispoli, *Esperienze di Base e  
sviluppo del Sé (l'Evolutiva nella  
Psicoterapia Funzionale)*, F. Angeli,  
Milano, 2004

Fondatore e Direttore  
prof. **Luciano Rispoli**

**NAPOLI**

vico S. Maria Apparente, 22  
tel. 081.660284  
081.2404114  
fax 081.2404125  
email:  
napoli@psicologiafunzionale.it

**FIRENZE**

tel. 055.2469093  
email:  
firenze@psicologiafunzionale.it

**sito web**

www.psicologiafunzionale.it

**Altre Sedi riconosciute:**

Catania tel. 095.7150060  
Padova tel. 049.8644051  
Roma tel. 06.70454258

**Istituti:**

Brescia tel. 030.7435477  
Palermo tel. 091.513793  
Roma tel. 06.20764848

**Referenti in altre città:**

Siena tel. 0577.49640  
Parma tel. 0521.232881

**Sedi Internazionali:**

Parigi, Montpellier, Città del  
Messico

pevolmente il proprio eros nella relazione con la figlia. Padri che hanno dunque come compagne donne che hanno anch'esse abdicato alla loro funzione di mogli e che spingono le figlie ad agire la propria femminilità. L'impossibilità da parte delle figure genitoriali di tenere in vita la dimensione di coppia, cioè di continuare ad essere in relazione con l'altro sesso, può condurre all'impossibilità, da parte della figlia, di accedere alla seconda prova di recitazione sessuale.

Ci interessa quindi qui sottolineare come gli agiti della ragazza adolescente siano il derivato delle aree complessuali della coppia coniugale e come la figlia psicologicamente precipiti nell'area collusiva della coppia agendo parti sia della madre che del padre.

Per dare maggiore consistenza a tali immagini collettive, ci rifaremo ad alcuni padri famosi in ambito mitologico.

Il primo personaggio che vogliamo prendere in esame è Cinira, padre della famosa Mirra e marito della meno nota Ceneide.

Occuparsi di Cinira significa prendere in considerazione l'incesto padre-figlia con tutte le aree di inconsapevolezza che lo rendono possibile. Della vicenda adolescenziale di Mirra, unico personaggio veramente famoso della storia, si tende sempre a mettere in evidenza l'insano amore nei confronti del padre che la spinge, grazie all'aiuto della nutrice, a ingannarlo per entrare, nottetempo, nel suo letto.

Meno si parla invece dell'antefatto della storia e delle «ragioni» di Mirra.

Dalle *Favole* di Igino si apprende che Ceneide «molto superbamente, osò affermare che la bellezza di Mirra era superiore a quella di Venere. La dea, per far espiare la colpa della madre alla figlia, ispirò a Mirra un nefando amore per il proprio genitore».

L'incesto di Mirra assume allora, da questa prospettiva, un significato più complesso che chiama in causa problematiche non risolte dei genitori, oltre che le inevitabili conflittualità del suo percorso adolescenziale.

Ceneide, nella sua invidia mitologica rappresenta uno sfondo che sembra dar ragione alle tante vicende umane che si incontrano sia nella clinica che nella vita di tutti i giorni. La bellezza «sbocciante» di Mirra mette in crisi la sua dimensione femminile e la rende incapace di accettare la nascente dimensione sessuale della figlia. Ceneide può vivere Mirra solo come una sorta di suo oggetto attraverso il quale nutrire la propria dimensione narcisistica.

Nell'esperienza umana ciò riflette i vissuti interni di molte donne nei confronti delle figlie adolescenti, vissuti che vanno da una dolorosa ma consapevole conflittualità, a una situazione di complicità collusiva che tende a negare la differenza generazionale, fino a un'inconsapevole e profonda invidia distruttiva che tende a negare e annientare l'altro.

La storia di Mirra sembra dar forma alla terza dimensione su descritta, che rimanda a una relazione madre-figlia coniugata in senso patologico. L'invidia della madre, infatti, impedisce a Mirra di «essere», «divenire», «identificarsi» e «differenziarsi» da lei. In una situazione così connotata una figlia non può infatti separarsi dalla madre e avere aspettative e desideri propri, perché ciò comporterebbe il collasso psichico della madre stessa. Per mantenere in vita la sia pur patologica relazione con la madre, Mirra sembra costretta ad agire le sue parti in ombra rap-

presentate, nel mito, dalla figura della nutrice. Per nove notti la ragazza può raggiungere il letto del padre grazie all'aiuto della nutrice che lo rende ubriaco.

Tale situazione mitica sembra descrivere una sorta di promiscuità psichica all'interno della quale cadono le barriere che definiscono le differenze generazionali e la figlia, in quanto oggetto narcisistico della madre, può prendere il suo posto. La povera Mirra, cioè, anziché prendere metaforicamente il «testimone» che sancirebbe il passaggio di femminilità tra lei e la madre rimane in una relazione fusionale, ed è costretta a entrare concretamente nel suo letto.

Qual è in questa vicenda il ruolo giocato da Cinira?

Lasciandosi ammaliare dai fumi dell'alcool il padre di Mirra viene posseduto da una dimensione interna istintiva e animica che nella storia dà il via all'incesto concreto. La sua coscienza è talmente obnubilata dall'alcool da impedirgli, per nove notti consecutive, il riconoscimento del corpo sessuato della figlia. A livello psichico ciò significa che Cinira, come la moglie, è totalmente posseduto e agito dalla sua ombra, e ciò lo destituisce del tutto dalla sua dimensione paterna.

Entrambi i genitori, rimanendo in un'area di promiscuità, cioè di scarsa differenziazione psichica, non riescono a definire il limite né di uno spazio coniugale né di uno genitoriale e lasciano che Mirra precipiti nel luogo psichico dove si incontrano e intrecciano le loro ombre.

Quando Cinira non è più posseduto dai fumi dell'alcool si rende conto che a giacere nel suo letto è la figlia, e oltre a rifiutarla la insegue per ucciderla. In termini psicologici il mito mette in scena da un lato l'impossibilità di un padre di assumere su di sé consapevolmente il desiderio erotico che la figlia adolescente può risvegliare, e dall'altro la negazione e conseguente proiezione all'esterno del desiderio.

In questa prospettiva Mirra diventa così al contempo l'incarnazione della dimensione istintivo-animica del padre e di quella narcisistica della madre. Su un piano psichico l'incesto collusivo della patologia genitoriale non dà a Mirra la possibilità di definirsi e qualificarsi all'interno di un corpo psichico.

Come racconta il mito Mirra è infatti costretta a fuggire per evitare le furie paterne. Scrive Iginò: «Dopo nove mesi, ormai al limite delle sue forze, pregò gli dèi che non la facessero né vivere né morire, perché viva non fosse di vergogna ai vivi e morta agli estinti, ma che la trasformassero». Mirra, che fugge per il mondo senza poter accedere a una dimensione umana a causa delle presunte colpe commesse, sembra dar voce alla sofferenza inespressa di alcune forme estreme di patologia adolescenziale.

Ragazzi spinti da una necessità psichica interiore a espia-re le colpe inconscie dei genitori, rinunciando drammaticamente al diritto di vivere la propria sofferenza incastrandosi in una dipendenza da sostanze, luoghi e legami. Nel mito Mirra assume solo su di sé la colpa dell'incesto, giacché il padre non è in grado di riconoscere la propria partecipazione al misfatto, e rinnegando l'elemento naturale della relazione è costretto a rifiutare letteralmente la figlia.

Gli dèi ascolteranno la sua richiesta di non poter appartenere, per esserne indegna, né al mondo umano né a quello animale e accetteranno di trasformarla in albero.

Ricercando l'immagine di un padre «sufficientemente

buono», in grado di favorire nell'adolescente sia l'incontro con la controparte sessuale (animus) sia l'incontro interpersonale, siamo approdate alla civiltà sumerica e in particolare alla figura del Dio della Saggiezza Enki. La figura di Enki viene presentata nel mito di Inanna (Britton Perera, 1987).

Inanna, figlia di Enki, decide nelle prime sezioni del mito di incontrare il padre, ed Enki «colui le cui orecchie sono ben aperte, colui che conosce i *me*, le sacre leggi del cielo e della terra, colui che conosce il cuore degli dèi» chiama il suo servo perché prepari la migliore accoglienza. Una volta giunta Inanna, Enki si intrattiene con lei bevendo birra fino a ubriacarsi e brindando alla figlia le cede tutti i suoi poteri, che Inanna puntualmente accetta. I poteri di Enki sono i *me*, i principi ordinatori dell'universo che tutto comprendono: l'arte della franchezza e del tradimento, l'arte del discorso franco e di quello calunnioso, l'arte dell'amore e della prostituzione, l'arte dell'eroe e quella di elevare lamenti, ecc. Quando la birra lascia Enki egli cerca i suoi *me* e il servo gli fa presente: «Il mio re li ha dati a sua figlia». Enki allora ordina al servo di mandare a prendere i suoi *me* che Inanna ha portato via con la Nave del Cielo da Eridu, città del padre, per dirigersi verso la propria città: Uruk. Per sei volte il servo torna annunciando la propria sconfitta, nonostante siano state inviate ogni volta creature diverse, le irsute creature-enkum, i giganti-uru, i mostri lahama, i Kugalgal dal suono lacerante, ogni volta cacciate indietro da Ninshubur, serva di Inanna che fende l'aria con la mano ed emette un grido che fa tremare la terra. Quando la nave giunge nella città di Inanna i *me* vengono scaricati dalla nave, ma appaiono altri *me* oltre quelli che Enki aveva dato ad Inanna. Allora Enki parla ad Inanna e dice: «In nome del mio potere! In nome del mio sacro tempio! I *me* che hai portato con te rimangono nel sacro tempio della tua città. Gli abitanti della tua città prosperino, si rallegrino i figli di Uruk. La gente di Uruk è alleata alla gente di Eridu».

Il mito di Inanna è estremamente complesso e non intendiamo avvicinarlo in modo riduttivo. Le sequenze che abbiamo scelto di raccontare sono quelle che noi riteniamo inerenti a una possibilità di rapporto padre-figlia che, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, non sono così comuni nel nostro immaginario. Nell'atteggiamento di Enki ci sembra di poter cogliere la capacità di mantenere in vita il rapporto con la figlia anche quando quest'ultima lo priva dei suoi poteri. Enki infatti, quando riacquista consapevolezza, non vive sentimenti vendicativi verso la figlia; si preoccupa lucidamente di riappropriarsi dei *me*, principi ordinatori dell'universo, e per fare questo sa mettere in gioco le creature più potenti. D'altra parte Enki, a differenza del padre di Mirra, posseduto dalla seduzione, mostra sin dall'inizio del mito movimenti tendenti alla realizzazione del rapporto: si prepara ad accogliere Inanna nel migliore dei modi («trattala da mia pari» dice al servo). Enki non incontra Inanna dall'alto dei suoi *me*, ma bevendo con lei la birra che le ha offerto. Egli quindi può rischiare di essere influenzato dal potere femminile di cui è portatrice la figlia.

Una frase di Jung che si riferisce al rapporto medico paziente ci appare significativa per chiarire la dinamica del rapporto padre-figlia. In *Psicologia e Alchimia* Jung afferma: «In qualsiasi trattamento psicologico il medico è costretto a influenzare il paziente ma questa influenza può verificarsi solo se



## 1° annuncio

**Convegno Nazionale  
Roma, 14-15 Ottobre 2006**

## Disturbi di

# apprendimento

### **Modello teorico-clinico, approccio terapeutico e nuovi strumenti d'intervento**

Il convegno si pone come momento di riflessione riguardo a un tema su cui negli ultimi anni si è molto dibattuto, spesso con sovrapposizioni confuse tra modelli diagnostici, modelli teorici, interventi terapeutici e didattiche specialistiche.

L'aumento, infatti, di software terapeutico-didattici per ogni specifica area del disturbo, l'uso a volte indiscriminato o rigido di metodologie didattiche specialistiche, le tecniche terapeutiche volte a un recupero sintomatico del problema rischiano di far perdere di vista l'individualità del bambino a favore della specificità del suo disturbo.

I lavori del convegno, pertanto, nel presentare l'approccio terapeutico dell'Istituto si articoleranno su due temi di fondo:

- significato e valore di un approccio unitario al bambino, con particolare riferimento alla coerenza tra modello diagnostico e terapeutico;
- proposte operative, con particolare riferimento alla scelta di una modalità d'intervento che tenga conto della potenzialità del bambino, dei suoi tempi di sviluppo e delle caratteristiche del suo disturbo.

#### **QUOTA DI PARTECIPAZIONE:**

**entro il 30 giugno 2006: € 90,00**  
studenti: € 50,00

**oltre il 30 giugno 2006: +30,00 €**  
studenti: +20,00 €

Sono state richieste al MIUR le autorizzazioni al riconoscimento del convegno quale Corso d'Aggiornamento, all'esonero dall'insegnamento e al Ministero della Salute l'attribuzione dei crediti ECM.

Verrà rilasciato l'attestato di partecipazione.

il paziente ha influenza sul medico. Non si può esercitare influenza se non si è suscettibili all'influenza» (Jung, 1981).

Il rischio che Enki può affrontare, rendendosi suscettibile all'influenza della figlia, lo pone al cospetto delle forze prorompenti di Ninshubur. Nessuno dei suoi guerrieri può affrontare «l'urlo terribile che fa tremare la terra». Potendo riconoscere in Ninshubur la forza della natura come spinta ineluttabile alla separazione, Enki non si fa distruggere dalla sconfitta dei suoi guerrieri. «Le Madri! Le Madri! Che strano suono», aveva inneggiato Faust, ed Enki, «colui le cui orecchie sono ben aperte», può riconoscerlo quel suono. Non essendo agito dall'onnipotenza (egli può rimanere in ascolto e sentire la forza di Ninshubur che lo trascende) Enki può riconoscere che la potenza dei *me* non è un patrimonio dell'Io, non è di suo possesso, ma che egli è portatore di principi ordinatori dell'Universo così come Ninshubur, come dimensione psicologica di Inanna, è portatrice delle forze prorompenti della natura. Ci sembra che proprio la consapevolezza di non possedere i *me* può far dire a Enki: «In nome del mio potere, in nome del mio Sacro Tempio!», come a sottolineare la sua possibilità di dar forma a un potere piuttosto che essere lui stesso una potenza. Egli può così anche riconoscere, alla fine del viaggio, la presenza di altri *me* o, potremmo dire in senso psicologico, di *me* trasformati dal femminile? Il suo compito sembra dunque essere quello di creare le premesse affinché la figlia possa prendere i *me*, ma al contempo poter ristabilire, in nome del suo potere, il luogo in cui devono essere depositati.

Questa sezione del mito termina con l'arricchimento di un rapporto che, nonostante le varie traversie, non si è mai interrotto fin dall'inizio. Ci sembra che l'aspetto «sufficientemente buono» di Enki sia proprio da ricondurre alla sua capacità di non scotomizzare l'aspetto amoroso dagli aspetti terribili, entrambi necessità archetipiche della figura paterna. I suoi preparativi per un'adeguata accoglienza della figlia sono da mettere in rapporto con l'aspetto amoroso «trattala da mia pari!» mentre il suo mettere in gioco le creature potenti per riappropriarsi dei *me* è da riferirsi agli aspetti terribili. I tratti terribili del padre permettono a Inanna di attivare in sé le forze pro-

rompenti di Ninshubur, che le consentono di separarsi da lui proprio perché egli è in grado di mantenere in vita l'aspetto amoroso. Enki infatti non è preso dal desiderio di uccidere la figlia come accade al padre di Mirra. L'adolescente può provare a contrapporsi alla figura paterna per intraprendere un proprio cammino individuale (e per contrapporsi deve necessariamente rinnegare una sua parte, defraudarla, rifiutarla) solo se il padre riesce a sopravvivere ai suoi attacchi, se riesce cioè a tenere in vita la relazione affettiva.

La ragazza può quindi sperimentare la seconda prova di recitazione sessuale: la seduzione, e mettere in atto le sue prorompenti forze istintuali nella relazione con il padre solo se quest'ultimo non è troppo spaventato dai moti affettivi che la figlia risveglia in lui. E la sua relazione con la figlia Inanna ci presenta l'immagine simbolica di padre sufficientemente buono, in grado di rimanere in rapporto con entrambe le necessità archetipiche ad esso connaturate (l'aspetto terribile e la dimensione affettiva).

Enki e la sua relazione con Inanna sembrano dar forma a una figura paterna che permette la trasformazione della dimensione erotico-seduttiva in relazione affettiva, l'integrazione dell'aggressività e, infine, il senso del limite e del confine. I *me* confinati nel tempio preservano la figlia da possibili inflazioni e al contempo le consegnano un luogo per la «sacralità» della relazione.

## BIBLIOGRAFIA

- BRITTON PERERA S., *La grande dea*, Como, Red, 1987.  
 JUNG C.G., «Simboli della Trasformazione», *Opere*, vol. V, Torino, Boringhieri, 1970, p. 183.  
*Psicologia e Alchimia*, Torino, Boringhieri, 1981.  
 SARAVAL A. (a cura di), *La seduzione*, Milano, Cortina, 1989.  
 VEGETTI FINZI S. (a cura di), *Psicoanalisi al femminile*, Bari, Laterza, 1992.  
 ZANARDI C., CORSI PIACENTINI T., «Corpo-mente: un linguaggio di donna?», In P. Leonardi (a cura di), *Curare nella differenza*, Milano, Angeli, 1995.

## I.I.F.A.B. - ISTITUTO ITALIANO DI FORMAZIONE IN ANALISI BIOENERGETICA

VIA ANNIA FAUSTINA, 9 - 00153 ROMA

Riconosciuto dal M.I.U.R.  
(D.M. 20/03/1998)

Affiliato all' I.I.B.A.  
*Istituto Internazionale di  
Analisi Bioenergetica*

Fondatore:  
Alexander Lowen

Direttore responsabile:  
Dr. Giuseppe Carzedda

Per informazioni:  
Tel.: 065741595

E-mail:  
[info@analisibioenergetica.it](mailto:info@analisibioenergetica.it)

### Corso Quadriennale di Formazione in Analisi Bioenergetica *per Medici e Psicologi*

- Titolo: Diploma di Psicoterapeuta
- Costo annuo: 2.600 Euro.
- Ammissione: entro il 20/01/2006
- Inizio e sede : gen. 2006 - Roma

### Corso Triennale in Counseling Psicocorporeo

- Titolo: Counselor ad orientamento psico-corporeo - Livello base
- Costo annuo: 1.500 Euro + IVA.
- Ammissione: entro il 30/01/2006
- Inizio e sede : feb. 2006 - Roma

### L'Istituto organizza inoltre:

- ✓ Corsi annuali (ECM) e Master biennali per psicoterapeuti
- ✓ Corsi per conduttori di "Classi di Esercizi"
- ✓ Corsi per conduttori di Training Autogeno
- ✓ Seminari dimostrativi gratuiti

Informazioni aggiornate sulle attività e servizi per gli utenti sui siti:

[WWW.IIFAB.ORG](http://WWW.IIFAB.ORG)  
[WWW.ANALISIBIOENERGETICA.IT](http://WWW.ANALISIBIOENERGETICA.IT)

# Formazione e formatori

*Relazione per la conclusione del 1° Corso quadriennale della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia dell'età evolutiva a indirizzo psicodinamico dell'Istituto di Ortofonologia*

**BRUNO TAGLIACOZZI**

Analista junghiano, servizio di Counseling per i genitori dell'Istituto di Ortofonologia – Roma

## RELAZIONE INTRODUTTIVA

Quella di oggi è una giornata particolare.

Abbiamo voluto riunire insieme tutti e quattro i corsi del I, II, III e IV anno e anche il futuro I anno che inizierà le lezioni il 5 e 6 novembre.

L'eccezionalità dell'evento è data dalla conclusione degli studi del 1° corso quadriennale della Scuola di specializzazione in psicoterapia dell'età evolutiva a indirizzo psicodinamico dell'Istituto di Ortofonologia. È un onore per me presenziare questo evento e saluto tutti gli allievi e i docenti della nostra scuola, che abbiamo voluto insieme a noi in queste due giornate a testimonianza di un lavoro di équipe che ci vede coinvolti e partecipi con entusiasmo e professionalità.

Con questo fine settimana di ottobre termineranno le lezioni dell'anno accademico 2004/2005 e con il mese di novembre avremo l'inizio del nuovo anno accademico. Oggi sarà per noi l'occasione per salutare i colleghi psicoterapeuti del IV anno prima della loro definitiva consacrazione, che avverrà il 17 dicembre 2005 con la discussione del caso clinico di fronte al Consiglio dei Docenti.

La Scuola di specializzazione in psicoterapia dell'età evolutiva a indirizzo psicodinamico è stata una sfida per l'Istituto di Ortofonologia: significava mettere in pratica – anzi mettere in teoria – trent'anni di lavoro clinico con i bambini e gli adolescenti; di ascolto e *counseling* con i genitori; di collaborazioni con la scuola, gli insegnanti, i pediatri. Di tutto ciò siamo grati al dott. Federico Bianchi di Castelbianco, direttore dell'Istituto di Ortofonologia (che solo domani si unirà a noi a causa di precedenti impegni congressuali), alla d.ssa Magda Di Renzo, direttrice della Scuola e alla d.ssa Paola Binetti dell'Università «Campus Bio-medico» di Roma.

Oggi vogliamo ritualizzare il passaggio di testimone tra coloro che non sono ancora fuori e quelli che non sono ancora dentro, per sottolineare il senso di costruzione insieme che ha sempre caratterizzato le nostre modalità di lavoro e che il corpo docente ha preziosamente contribuito a creare insieme a noi. Questo passaggio non rappresenta solamente una coesione formale, ma un *continuum* nella formazione, un'eredità che ha significato un *work in progress* che ci ha consentito di rialinearci in continuazione sui temi della didattica, sia sul piano teorico, sia sul piano clinico. Possiamo affermare con certezza che i successivi corsi di specializzazione dovranno molto alla vostra esperienza didattico-formativa, che ci ha consentito di crescere insieme a tutti i livelli.

A tale proposito, accogliendo un'esigenza espressa da molti di voi di mantenere un collegamento con l'Istituto di Ortofonologia e la Scuola anche dopo la conclusione degli studi, abbiamo pensato di creare un forum permanente che renderà possibile un aggiornamento continuo sui temi della psicoterapia attraverso incontri, convegni, presentazioni di libri, dibattiti ed, eventualmente, gruppi di supervisione e di studio che si potranno attivare di volta in volta. Siamo grati alla d.ssa Luisa Ruffa per averci suggerito il nome del costituendo forum mantenendosi in un contesto tipicamente clinico e junghiano, ponendo, com'è nostra tradizione, il bambino al centro dell'attenzione: *Novum* («...la vera individualità psichica del bambino è un *novum* rispetto ai genitori, e non si può dedurre dalla loro psiche», Jung, 1931, p. 43).

Prima però di trascendere dalla *passione* alla *com-passione*, vorrei interrompere queste mie riflessioni con la presentazione del programma dei lavori di queste due intense giornate (vedi box p. accanto).

## FORMAZIONE E FORMATORI

Ma torniamo al tema del quale volevo parlarvi questa mattina: la formazione e i formatori.

Più che una relazione, la mia è una comunicazione personale e per questo vorrei raccontarvi come nasce e le riflessioni dalle quali è scaturita. Già prima dell'estate abbiamo cominciato a lavorare a questa idea di organizzare una giornata speciale per la conclusione del 1° corso quadriennale della Scuola. Uso il *pluralis maiestatis* impropriamente, perché l'idea – come molte altre – nascono dalla mente vulcanica della d.ssa Di Renzo. A settembre siamo stati in grado di avere le conferme dai relatori e la possibilità di inviare l'e-mail con l'invito a tutti quanti voi. Solamente nelle ultime settimane abbiamo definitivamente concluso l'organizzazione di questa mattinata e si è consolidata l'idea iniziale di un mio intervento nella veste di Coordinatore della Scuola di specializzazione. Il primo istinto, nel pensare a ciò che avrei potuto dire in questa comunicazione, è stato un balbettio di due parole: dati, statistiche; ripetuti con lo stesso ritmo cadenzato dalla d.ssa Di Renzo che mi sedeva di fronte.

La mattina era una di quelle iniziate come le altre e ora si stava concludendo con una particolare emozione e disagio legati a queste due parole che rimbombavano nella mia testa: dati e statistiche.

Ognuno di noi ha un luogo speciale dove raccoglie e sviluppa le proprie riflessioni, e in quel fine mattinata mi trovavo nel posto giusto al momento giusto: ero sulla mia moto. Nei frequenti spostamenti all'interno della città, più volte nel passato, quello era stato il luogo dove avevano preso corpo idee e riflessioni. E di questo avevo bisogno in quel momento.

Dati e statistiche.

Avrei potuto parlare del numero degli iscritti alla Scuola: 15 per anno, con un totale di 60 allievi nel quadriennio. Oppure del numero dei colloqui di selezione effettuati in questi anni: 120-130 circa. O ancora del numero di ore di didattica effettuate in questi anni: roba da Guinness dei primati, ma di ben poca utilità.

Dati e statistiche.

Va bene, riproviamoci. Il numero degli esami, le ore di tirocinio, quelle di analisi, quelle di supervisione. Più andavo avanti e meno trovavo un fondamento alle mie istintive reazioni: ho temuto di dover cambiare moto non producendo più quest'ultima la qualità delle riflessioni di un tempo!

Dati e statistiche.

Forse se provo ad affrontare l'argomento dal punto di vista delle statistiche avrò più fortuna. Il cervello parte immediatamente alla ricerca delle percentuali più fantasiose che non starò qui a elencarvi, ma non riesco a trovare una soluzione benché minimamente soddisfacente, mentre il disagio e l'imbarazzo cresceva sempre più dentro di me.

A un certo punto l'illuminazione. Per darvi un'idea di quello che accadde ricorrerò a una citazione da esperti cinefili quali voi ormai siete. *La leggenda del pianista sull'oceano* (1998) di Giuseppe Tornatore, tratto dal lavoro di Alessandro Baricco (1994). L'espressione spesso usata dal padre adottivo di T.D. Lemmons Novecento quanto sentiva impellente l'esigenza di chiudere bruscamente una discussione e che lo stesso Novecento userà salutandolo il famoso jazzista che lo aveva

sfidato al pianoforte, guardandolo con aria serena dal ponte del *Virginian*. L'espressione era forte e rischerei il turpiloquio, quindi userò un eufemismo adattato alla situazione: AL DIAVOLO I DATI E LE STATISTICHE!

Mi tornava in mente una frase che più volte ho utilizzato durante il *counseling* con i genitori, cercando di far nascere in loro un desiderio di partecipazione e cambiamento: «Per quanti sforzi possiamo fare nella terapia con il bambino, non riusciremo a portarlo oltre il limite imposto dal vostro comportamento problematico», frase che riprende una ben più nota affermazione di Jung riportata in *Psicoterapia e concezione del mondo* (1943, p. 89): «La presenza della nevrosi nel terapeuta è una contraddizione in termini: egli non potrà mai portare un paziente più in là di dove è arrivato lui stesso».

Cercando un poco di ordine in questi pensieri che si erano affastellati nella mia mente, mi resi conto che avevo rischiato di buttare all'aria tutto il lavoro fatto in questi anni nella Scuola. Ho avuto la fortuna e il privilegio, nella veste di docente, di lavorare a diversi livelli nella formazione: lezioni teoriche; libro, film; supervisione; esami e non ultimo l'incarico di Coordinatore. Quante volte ci siamo ritrovati a fare discorsi sulla qualità della formazione, sulla costruzione di un percorso formativo adatto per ognuno di voi, cercando di seguire le vostre attitudini e interessi, senza venir meno ai requisiti per noi indispensabili per un ottimo psicoterapeuta.

A proposito, voglio citarvi un piccolo aneddoto. A volte ci è capitato di riflettere personalmente con qualcuno di voi proprio sulla qualità della formazione e su ciò che noi ci aspettavamo da voi nella formazione. In una di queste occasioni, in cui avevo consigliato a un'allieva di rivedere la sua preparazione per un esame, resomi conto delle notevoli capacità da lei stessa sottovalutate, ebbi una risposta molto interessante all'incontro successivo. L'esame andò benissimo e alla fine volle ringraziarmi per aver determinato una crisi e una svol-

Roma, 22 e 23 ottobre 2005

MAYFAIR RESIDENCE – SALA HORTI – VIA SICILIA 183

CONCLUSIONE DEL 1° CORSO QUADRIENNALE DELLA SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE IN PSICOTERAPIA DELL'ETÀ EVOLUTIVA A INDIRIZZO PSICODINAMICO DELL'ISTITUTO DI ORTOFONOLOGIA

SABATO MATTINA

dott. Bruno Tagliacozzi *Formazione e formatori*

d.ssa Magda Di Renzo *Il modello teorico della Scuola*

d.ssa Anna Memmoli *Il linguaggio degli adolescenti*

(allieva del II anno)

d.ssa Magda Di Renzo *Il test del disegno della figura umana negli adolescenti*

SABATO POMERIGGIO

d.ssa Nicole Fabre\* *Aspetti storici e clinici della rêve éveillée (sogno da svegli)*

DOMENICA MATTINA

d.ssa Nicole Fabre *Casi clinici trattati con la rêve éveillée*

DOMENICA POMERIGGIO

dott. Sonu Shamdasani\*\* *La figura di Jung e la nascita della Psicologia Analitica*

\* Psicoanalista e psicoterapeuta dell'infanzia, è impegnata da molti anni nei corsi di formazione rivolti a genitori ed educatori. Esponente francese di rilievo della tecnica del sogno da svegli guidato, opera a Parigi. Presso le Edizioni Magi sono stati pubblicati: *I discorsi dei grandi nelle orecchie dei bambini* (1998), *Le ferite dell'infanzia* (1999), *Sono felici lontani da noi?* (2000), *Questi bambini che ci provocano* (2001), *Allo specchio dei sogni* (2002).

\*\* Storico della psicologia analitica presso il Wellcome Institute for the History of Medicine di Londra. Curatore di numerose pubblicazioni tra le quali i *Seminari di C.G. Jung*. Ha pubblicato presso la Magi il libro *Fatti e artefatti* (2004).



# OPIFER

organizzazione di psicoanalisti italiani – federazione e registro

## FORMAZIONE IN PSICOTERAPIA A INDIRIZZO PSICOANALITICO

presso cinque associazioni federate con OPIFER, nelle loro sedi di

TRENTO, BRESCIA, MILANO, BOLOGNA, FIRENZE, ROMA

Tutti e cinque gli istituti qui sotto elencati sono scuole di specializzazione post-universitaria per psicologi e medici, legalmente riconosciute con decreto ministeriale.

### • **CeRP – Centro di Ricerca di Psicoterapia**

(direttore: dott. Simona Taccani) ilcerp@tin.it – www.ilcerp.com

– a TRENTO: via L. Marchetti 9, 38100 Trento – tel. 0461-232053, fax 0461-239290

– a MILANO: via Tortona 86, 20144 Milano – tel./fax: 02-471671

### • **Istituto «Erich Fromm» di psicoanalisi neofreudiana**

(direttore: dr. Giuseppe Ferrari) ferrarig@interfree.it – www.erichfromm.it

via Nosadella 29, BOLOGNA

tel/fax 051-6449632 – cell. 338-6792409

### • **Istituto di Psicologia Psicoanalitica**

(direttore: dott. Anna Provini) ippbrescia@jumpy.it – www.istitutopsicologiapsicoanalitica.it

via Toscana 71 – 25125 BRESCIA

tel. 030-2425901, fax 030-2425905

### • **Istituto di Psicoterapia Analitica «H.S. Sullivan»**

(direttore: dr. Saro Brizzi) ipa.sullivan@tin.it – www.ipasullivan.it

via G.B. Amici 17, 50131 FIRENZE

tel. 055-574213

### • **SIPRe – Società Italiana di Psicoanalisi della Relazione**

– a MILANO: via C. Botta 25, 20135 Milano – tel/fax 02-5454442

Direttore: dr. Michele Minolli, micheleminolli@sipreonline.it – www.sipreonline.it

– a ROMA: via Aulo Plautio 5, 00181 ROMA – tel/fax: 06-7887869

Direttore: dr. Massimo Fontana, massimofontana@sipreonline.it – www.sipreonline.it

Una specializzazione ulteriore, con ECM, per psicoterapeuti già formati:

### • **Corso Triennale di Psicoterapia Dinamico-Esperienziale**

International Experiential Dynamic Therapy Association – Sez. Italiana

(direttore, dr. Ferruccio Osimo) osimo@tin.it – www.stdpmanual.com

Via P.da Volpedo 12, 20149 MILANO, tel. 02-4981634

*OPIFER è un'associazione psicoanalitica fondata nel 1996, che conta oggi nove società federate (presid. Sergio Caruso). Ne fanno parte, con gli istituti di cui sopra, anche: AFPI, Associaz. Fiorentina di Psicoanalisi Interpersonale (collegata con l'IPA/Sullivan, Firenze); CIFRA, Circolo Fiorentino Ricerca e Aggiornam. (Firenze, vicep. Angelica Puleo); LA GINESTRA, associaz. di cultura psicoanalitica (Milano, dir. Pietro Andujar); INP, Istituto Neofreudiano di Psicoanalisi (Milano, dir. Franca Maisetti Mazzei). Le adesioni di analisti formati altrove sono vagliate dal consiglio direttivo.*

*<http://www.psychomedia.it/opifer> – Email segr. gen. Emanuela Gnudi [egnudi@tiscali.it](mailto:egnudi@tiscali.it)*

ta nella sua formazione; mi disse che aveva riflettuto sulle mie parole e che si era anche ricordata di una frase – scusate l'autocitazione – che avevo detto in aula: «Noi abbiamo la pretesa, la presunzione di fare di voi degli ottimi psicoterapeuti e non degli psicoterapeuti così così».

Ero oramai sceso dalla moto e le riflessioni continuarono incalzanti nei giorni successivi. Stavo diventando consapevole del fondo di verità del luogo comune che si impara insegnando, che si apprende dall'esperienza didattica, che si cresce nel lavoro comune. E tornando a Jung, di quanto le funzioni della coscienza (pensiero, sentimento, sensazione e intuizione) orientino il nostro agire attraverso la funzione differenziata che determina il tipo dell'individuo. Stavo realizzando che la formazione aveva finito per trasformare anche il formatore, che solitamente si ritiene al di sopra degli eventi che presume di poter dirigere e controllare senza esserne intaccato.

Del resto, quest'ultima affermazione non ha mai rappresentato la nostra visione della formazione. Abbiamo ritenuto importante esserci ed esserci nel modo migliore, interrogandoci sempre sulle situazioni critiche, cercando di individuare gli errori e apportando modifiche alle situazioni. E questo è stato valido a ogni livello: dagli insegnamenti, agli orari, ai contenuti didattici, ai tirocini, agli esami. Immagino che sia stata anche per voi una sensazione percepita sin dall'inizio dei corsi.

Dice Jung in *Scopi della psicoterapia* (1929, p. 47): «È noto che si può andare avanti a lungo con una teoria inadeguata, ma non con metodi terapeutici inadeguati. Durante la mia pratica quasi trentennale di psicoterapeuta, ho totalizzato un numero considerevole di insuccessi, che mi hanno colpito più dei miei successi. Chiunque, a partire dallo stregone primitivo e dal guaritore, può riportare in psicoterapia dei successi, dai quali però apprende poco o niente perché servono principalmente a confermarlo nei suoi errori. Gli insuccessi invece sono esperienze estremamente preziose, in quanto non soltanto ci aprono la via verso una verità migliore, ma ci costringono altresì a mutare metodi e punti di vista».

Nel costruire il modello della Scuola di specializzazione in psicoterapia a indirizzo psicodinamico – lo avete potuto sperimentare direttamente attraverso la vostra partecipazione – ci siamo preoccupati di offrire un livello di formazione a tutto tondo, che non vi risparmiasse alle esperienze intellettuali, ma che tenesse in adeguata considerazione quelle corporee, sempre in un'ottica psicodinamica, come tra poco vi esporrà la d.ssa Di Renzo. Di tutto questo dobbiamo essere sicuramente riconoscenti al corpo docente che è riuscito a interpretare ed elaborare, con spunti spesso innovativi, le indicazioni iniziali che erano state fornite, dimostrando una capacità di apprendere dall'esperienza e quindi migliorare sul lavoro che fa la nostra forza e la nostra peculiarità, sempre più riconosciuta anche dalle istituzioni esterne.

Ringrazio tutti per il lavoro svolto e per quello che ci aspetterà negli anni futuri e vorrei chiudere ancora con Jung, citandolo da *Questioni fondamentali di psicoterapia* (1951, p. 128): «Nessuna analisi potrebbe eliminare, superare una volta per sempre, tutto ciò di cui noi non abbiamo coscienza. Il terapeuta non finisce mai di imparare e non dovrebbe mai dimenticare che ogni nuovo caso presenta nuovi problemi, dando adito a presupposti inconsci che fino a quel momento non si erano mai costellati. Si potrebbe dire senza esagera-

zione che ogni trattamento destinato a penetrare nel profondo consiste almeno per metà nell'autoesame del terapeuta: egli può infatti sistemare, riordinare nel paziente soltanto quello che riordina in sé. Non è un male se si sente colpito, colto in fallo dal paziente: può guarire gli altri nella misura in cui è ferito egli stesso. Questo e non altro significa il mitologema greco del medico ferito».

**BIBLIOGRAFIA**

JUNG C.G. (1929), «Scopi della psicoterapia», in *Opere*, vol. XVI, *Pratica della psicoterapia*, Torino, Boringhieri, 1981.  
 (1931) «Prefazione a F.G. Wickes, Il mondo psichico dell'infanzia», *Opere*, vol. XVII, *Lo sviluppo della personalità*, Torino, Boringhieri, 1991.  
 (1943) «Psicoterapia e concezione del mondo», *Opere*, vol. XVI, *Pratica della psicoterapia*, Torino, Boringhieri, 1981.  
 (1951) «Questioni fondamentali di psicoterapia», *Opere*, vol. XVI, *Pratica della psicoterapia*, Torino, Boringhieri, 1981.



**Logos**

**SVILUPPI  
DELLE RISORSE  
UMANE**

Direttore Dott. V. Neri

---

**PROGRAMMA CORSI**

- **Master Universitario triennale per Counsellor Sistemici (1.500 ore)**  
Riconosciuto dal C.N.C.P. (Coordinamento Nazionale Counsellor Professionisti)
- **Corso Universitario biennale di Formazione in Mediazione Familiare Sistemica (1.000 ore)**  
Riconosciuto dall'A.I.M.S. (Associazione Internazionali Mediatori Sistemici) e dal Forum Europeo (Formazione e Ricerca in Mediazione Familiare)

---

INIZIO CORSI: GENNAIO 2006

- **Corso di specializzazione sulla Consulenza Tecnica e la Perizia Psicologica in Ambito Minorile (80 ore)**  
INIZIO: PRIMAVERA 2006

---

- **Master breve di approfondimento in Mediazione Sociale e Comunitaria (64 ore)**  
La Gestione dei processi organizzativi nei Servizi alla Persona del Settore Pubblico e del Privato Sociale  
 In collaborazione con SOGEEA-GENOVA

---

INIZIO MASTER: 1 MARZO 2006

**SEMINARI**

- «Se tu mi vedi... io ti ascolto» – *Mediazione tra pari: teorie, metodi, strategie*  
 7 APRILE 2006 – RELATORE: Dott.ssa Alessandra Colombara – Milano
- «Corpo, riconoscimento e mediazione»  
 10 GIUGNO 2006 – RELATORE: Dott. Pasquale Busso – Torino

---

**Workshop didattico-esperienziale**

«Entrare in sintonia con la propria storia attraverso la relazione di Coppia»  
*L'approccio fenomenologico-sistemico della messa in scena delle Costellazioni Familiari*

20-21 GENNAIO 2006

CONDUTTORE: Dott. Veniero Galvagni – REGGIO EMILIA

PER I CORSI E I MASTER SONO PREVISTI FINANZIAMENTI PUBBLICI

Per informazioni sui programmi e iscrizioni ai corsi telefonare alla segreteria di LOGOS tutti i giorni dalle 15 alle 19 (escluso sabato)  
 Via F. Pozzo, 19/3 -16145 Genova tel./fax 010/31.31.86  
 e-mail: [info@logos.ge.it](mailto:info@logos.ge.it) sito web: <http://www.logos.ge.it>

## Lecturae



MICHAEL CONFORTI  
IL CODICE INNATO

*I modelli nella mente, in natura e nella psiche*

ISBN: 88-7487-290-9

€ 17,00 - FORMATO: 13x21 - PAGG. 208

Il volume interpreta la psiche umana quale parte di un ordine naturale più ampio in cui gli archetipi, fino a poco tempo fa considerati modelli solo psichici, sottendono anche le leggi naturali.

Il saggio mette a confronto diversi campi della ricerca umana: psicologia, biologia, fisica, principi dell'auto-organizzazione suggerendo che le apparenti distinzioni umane siano contenute all'interno di una dimensione più ampia di significato.

Quest'affascinante ottica porta alla riscoperta di ciò che i mistici, gli alchimisti e i poeti hanno saputo per secoli: dell'esistenza di un *unus mundus*.

La capacità di entrare in rapporto con l'archetipico ha un alto valore trasformativo e permette di schierarsi con il proprio destino, il che rappresenta quanto ci sia di più creativo nella vita di un uomo. Il non farlo provoca infelicità, personali e collettive. Il volume mostra come operare tali ricongiungimenti e come, prendendo coscienza dei modelli e dei campi, ci si possa impegnare in modo più significativo nella realtà archetipica e spirituale soggiacente.

L'aumento della capacità di costruire un ordine interiore mette l'uomo in condizione di aumentare esponenzialmente anche la capacità collettiva di cambiare.



NICOLE FABRE  
DIO, PER I BAMBINI CHI È?

ISBN: 88-7487-295-X

€ 10,00 - FORMATO: 13x21 - PAGG. 112

Attraverso Dio, il bambino cerca la figura di cui ha bisogno: severa, comprensiva, riparatrice, amorevole...

Il suo è un dio dallo sguardo tenero o inflessibile, a seconda se venga preso in prestito da un genitore o da un maestro; un dio pazzo e perverso a seconda dei dolori subiti e degli incontri fatti; un dio-orsacchiotto quando gli si chiede di essere la tenerezza di cui si ha bisogno...

È importante dare spazio a questo dio, per quanto imprevedibile, buffo o sconcertante possa apparire, perché è su di lui che il bambino proietta il mondo che lo circonda.

L'immagine di Dio, formatasi – spesso inconsapevolmente – nell'infanzia, vive ancora dentro di noi e testimonia il percorso di crescita. Come fondamento della nostra spiritualità si inserisce, a volte, in una religione ma, più spesso, ha bisogno di sfuggirvi per crescere.

Un volume sui bambini destinato a quanti desiderino rintracciare e capire le radici della propria spiritualità o a quanti sentano bisogno di osservare e comprendere il suo sviluppo nei propri figli.

# Psiche e trauma

COLLANA DIRETTA DA CAROLE BEEBE TARANTELLI

Se il pensiero non è misurato dall'estremo che elude il concetto, condivide fin dall'inizio la natura dell'accompagnamento musicale con cui le SS amavano coprire le grida delle loro vittime.

THEODOR ADORNO, *Dopo Auschwitz*

*La prima e la seconda Guerra mondiale, l'Olocausto e Hiroshima: la violenza scatenata da questi eventi ha causato delle vittime le cui reazioni psicologiche hanno potuto essere osservate e studiate dal momento in cui lo sviluppo della teoria e della pratica degli studi psicologici e psicoanalitici ha fornito alla cultura occidentale gli strumenti per farlo; dal momento in cui i sintomi psichici, a volte estremi, dei sopravvissuti hanno potuto essere riconosciuti come reazioni a una situazione che non poteva essere sopportata.*

*I pionieri in questo campo hanno iniziato a studiare e descrivere i sintomi di ciò che poi sarebbe stato ufficialmente riconosciuto come DPTS [Disturbo Post-traumatico da Stress] dal DSM [Manuale diagnostico-statistico] dell'Associazione psichiatrica americana. Già da pri-*

*ma, però, due movimenti politici statunitensi, quello contro la guerra in Vietnam e quello contro la violenza nei confronti delle donne, avevano imposto l'obbligo di studiare, sia accademicamente che clinicamente, le reazioni ad eventi estremi. Dal rivolo che erano, gli studi sulle reazioni umane alla violenza sono diventati un torrente. Oggi la si potrebbe, senza esagerazioni, definire un'industria.*

*Quasi nulla di questa letteratura, costituita da molti volumi, è disponibile in italiano. Questa collana si propone di colmare la lacuna mettendo a disposizione dei lettori italiani – sia specialisti che non – le opere più rappresentative del tentativo, operato dal mondo anglosassone, di studiare le reazioni umane al trauma psicologico.*

BESSEL A. VAN DER KOLK — ALEXANDER C. MCFARLANE — LARS WEISAETH

## STRESS TRAUMATICO

*Gli effetti sulla mente, sul corpo e sulla società delle esperienze intollerabili*

ISBN: 88-7487-104-X — € 34,00 — FORMATO: 16,5x24 — PAGG. 596

Il riconoscimento del Disturbo Post-traumatico da Stress (DPTS) quale entità diagnostica nella terminologia psichiatrica, avvenuto nel 1980, ha favorito lo sviluppo di ricerche sulle modalità con cui le persone reagiscono alle esperienze opprressive.

Il volume presenta le attuali conoscenze sugli aspetti conosciuti di tali modalità e compendia le scoperte cliniche accumulate nel corso degli anni. Integra la trattazione la rassegna critica dei contributi relativi alla prevenzione, alla diagnosi e al trattamento del Disturbo Post-traumatico da Stress. Lo studio dello stress traumatico pone l'esigenza di un approccio al problema che sappia coniugare l'obiettività della scienza con la consapevolezza dei contesti socio-politici in cui ha luogo il trauma. Gli autori integrano gli apporti derivanti dalle diverse discipline ponendo costantemente in luce la reciproca interdipendenza degli aspetti biologici, psicologici e sociali dell'esperienza traumatica. In una chiave di lettura che mette al centro la psicopatologia dello sviluppo, valuta il modo in cui queste variabili inter-

vengano nella risposta al trauma e, nel caso di attaccamenti traumatici, come i traumi tendano a diventare ferite psicologiche permanenti.

L'evoluzione storica del concetto del trauma, le reazioni e gli adattamenti al trauma, il meccanismo della memoria, le questioni di natura evolutiva, sociale e culturale sono parti principali di questo volume all'interno del quale è confluito l'attuale sapere – accademico e clinico – sugli effetti che hanno le esperienze intollerabili sulla mente, sul corpo e sulla società.



Della stessa collana

JUDITH LEWIS HERMAN

## GUARIRE DAL TRAUMA

*Affrontare le conseguenze della violenza, dall'abuso domestico al terrorismo*

ISBN: 88-7487-148-1 — € 24,00

FORMATO: 15,5x21 — PAGG. 360

Responsabili del servizio

**DOTT. FEDERICO BIANCHI DI CASTELBIANCO**  
**DOTT.SSA MAGDA DI RENZO**

Équipe composta da:

**DOTT.SSA ANTONELLA BIANCHI - DOTT.SSA MARIA CARDONE**  
**DOTT.SSA FLAVIA FERRAZZOLI - DOTT.SSA MARIA LUISA RUFFA**  
**DOTT. BRUNO TAGLIACOZZI - DOTT.SSA PAOLA VICHI**

Il counseling rivolto ai genitori sta sempre più assumendo, nel nostro servizio, connotazioni peculiari in riferimento ai progetti terapeutici che rispondono all'esigenza del singolo bambino. La forma di aiuto rivolta ai genitori è contestualizzata in base a due parametri fondamentali: i problemi del bambino e la capacità del genitore di contenere, elaborare, predisporre nuove risposte nel rispetto delle singole personalità dei genitori e delle problematiche presenti. Rispettando i livelli dei singoli genitori e le problematiche della famiglia vengono cioè proposti interventi mirati ad affrontare specifici temi educativi o riflessioni sullo stile educativo, o elaborazioni di nodi complessuali che influenzano il rapporto con i propri figli nella convinzione che il bambino non può oltrepassare i limiti psicologici che gli vengono inconsapevolmente imposti dai genitori. A tale proposito è risultato palese come la risoluzione di problematiche individuali/coniugali/genitoriali a qualsivoglia livello di approfondimento abbia consentito al bambino di attuare quel salto di qualità all'interno del suo specifico programma terapeutico, se non la sua definitiva risoluzione. Accanto al counseling individuale è stata sempre più potenziata l'attività di gruppo. I gruppi dei genitori sono organizzati in parallelo alle attività terapeutiche di gruppo rivolte ai bambini. Due spazi terapeutici compresenti (la coincidenza degli orari favorisce la partecipazione dei genitori) che migliorano la comunicazione e la relazione tra i vari partecipanti e fanno della stanza di terapia un luogo di interazione sociale, oltre che di elaborazione individuale e collettiva. Un luogo, quello del gruppo, che consente di aprire a una dimensione collettiva di riflessione e condivisione del proprio vissuto problematico, spesso sentito come unico e indeclinabile e che si avvale del ruolo dello psicoterapeuta conduttore quale attivatore e fluidificatore della comunicazione, in grado di restituire ai singoli e all'intero gruppo il significato e il valore di una rinnovata consapevolezza. Inoltre il lavoro parallelo dei due gruppi favorisce una migliore comprensione delle relazioni genitori-figli e uno scambio di importanti informazioni e riflessioni tra tutti i componenti dell'équipe terapeutica.

## Counseling in rima 2 (Il ritorno...)

---

**ANTONELLA BIANCHI DI CASTELBIANCO**

Psicologa, psicoterapeuta, servizio Counseling per i genitori, Istituto di Ortofonia – Roma

Ricordate lo Psicologo  
impegnato in un monologo  
sotto gli occhi indagatori  
dei perplessi Genitori?

È lì, indomito e indefesso  
che si ostina ancora adesso  
a ripeter quanto vale  
la funzion genitoriale

Quanto imprescindibil sia  
che si agisca in sintonia  
perché il terapeuta arrivi  
a centrare i suoi obiettivi  
e perché dalla sua azione  
non derivi confusione

Però il nostro Genitore  
che con ansia e con timore  
spesso esercita il suo ruolo  
rischia di sentirsi solo,  
interdetto e sconcertato  
dal suo impegno smisurato

Dalla sveglia del mattino  
non ha tregua, il poverino  
Tira il pupo giù dal letto  
gli prepara lo zainetto  
doccia, denti, colazione  
senza perdersi un cartone

Quando all'ora da uno sguardo  
scopre d'essere in ritardo  
Due minuti li guadagna  
arrendendosi a una lagna  
e allacciandogli una scarpa  
lo imbacucca nella sciarpa

poi, per correre ai ripari,  
sfreccia come Nuvolari  
Sotto scuola arriva ansante  
vi deposita l'infante  
Al lavoro infin si avvia,  
crolla sulla scrivania...

In ufficio il tempo vola  
e alle quattro torna a scuola  
Via col pargolo qua e là  
per le varie attività

Torna a casa trafelato  
con il figlio ormai stremato  
e per togliersi d'impiccio  
cede ad ogni suo capriccio

Passa poi due ore buone  
a studiargli la lezione  
mentre intanto, di gran lena,  
si fa in quattro per la cena

Mette a nanna il pargoletto  
(con la favola e il bacetto)  
Lo ritrova nel lettone...  
Spegne la televisione,  
fa un sospiro di rimpianto  
e poi gli stramazza accanto!

Giunge al Counseling prostrato  
vinto, esausto, frastornato,  
ed elenca, alzando i toni,  
le infinite sue mansioni

Oltre al cuoco e al cameriere  
fa l'autista, l'infermiere  
nonché, spesso e con impegno,  
l'insegnante di sostegno  
Se la cava con onore  
anche come animatore

Poi, come se non bastasse,  
è rappresentante in classe  
va a riunioni democratiche,  
cura febbri esantematiche,

si fa un bel Pronto Soccorso  
(quattro solo l'anno scorso)  
Per fortuna a terapia  
va a riprenderlo la zia!

Nel delirio di piscine,  
catechismi, merendine,  
di sedute dal dentista  
di controlli della vista  
compleanni, festicciole  
e teatri per le scuole

non si ferma mai un momento  
e ora chiede con sgomento:  
«Mi vuol dire, per favore,  
quando faccio il genitore?»

Lo Psicologo angosciato  
pensa al figlio che ha mollato  
dalla nonna in tutta fretta  
ed al cuor sente una stretta

Vede il Genitore affranto  
s'alza, gli si siede accanto  
sfiora appena la sua mano  
e poi gli sussurra piano

La capisco, so com'è  
dai facciamoci un caffè ....  
Non è brutta come pare  
ci possiamo ragionare.

*Direttore:*

**Dott. Aldo Mattucci**

*Staff clinico e didattico:*

**Dott.ssa Ancilla Dal Medico**

**Dott.ssa Alda De Marchi**

**Dott.ssa Fabiana Filippi**

**Dott. Aldo Mattucci**

**Dott. Luciano Tonellato**

**Dott. Marcellino Vetere**

## ISTITUTO VENETO di TERAPIA FAMILIARE

Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Familiare e Relazionale. Sedi di Treviso e Vicenza  
Riconosciuta dal MIURST con decreto del 3 Aprile 2003

### Organizza

MASTER DI 2° LIVELLO IN CLINICA DELLA RELAZIONE DI COPPIA  
(in collaborazione con l'Università Cattolica di Milano)

### Altri corsi aperti a laureati e diplomati:

CORSO DI FORMAZIONE PER MEDIATORI FAMILIARI SISTEMICI  
(riconosciuto dall'AIMS)  
CORSO PER CONSULENTE SISTEMICO (FAMILIARE E RELAZIONALE)  
CORSO PER PSICOLOGO SCOLASTICO

### Corso speciale:

LA CONSULENZA TECNICA E LA PERIZIA PSICOLOGICA

### Corsi per:

AVVOCATI E MAGISTRATI  
MEDICI DI BASE E OSPEDALIERI  
OPERATORI SOCIO SANITARI  
SEMINARI DI STUDIO E DI AGGIORNAMENTO  
CORSI RESIDENZIALI NEL TERRITORIO  
(organizzati su richiesta di Enti pubblici e privati)  
CORSI SULLE APPLICAZIONI DELLA TEORIA DELL'ATTACAMENTO  
Condotti dalla Dott.ssa PATRICIA CRITTENDEN

<http://www.itfv.it>

### Sede di Treviso

Piazzale Pistoia, 8 - 31100 Treviso  
Tel./fax (0422) 430265  
e-mail: [itfv.treviso@tin.it](mailto:itfv.treviso@tin.it)

### Sede di Padova

Via Savelli, 9 - 35100 Padova  
Segreteria di Treviso  
Tel./fax (0422) 430265

### Sede di Vicenza

Via Pola, 30  
36040 Torri di Quartesolo (VI)  
Tel. (0444) 267482  
e-mail: [itfv.vicenza@virgilio.it](mailto:itfv.vicenza@virgilio.it)

### Sede di Mestre - Venezia

Via Dante, 58  
Tel. (041) 959500

# Magie oltre

## un nuovo progetto culturale delle Edizioni Magi

- Informazioni editoriali
- Sconto del 20% su tutti i libri delle Edizioni Magi
- Promozioni e offerte speciali su tutte le pubblicazioni delle Edizioni Magi
- Incontri e dibattiti on line con autori ed esperti
- Formazione e aggiornamento professionale
- Pubblicazioni on-line
- Informazioni su Congressi, Convegni e Seminari
- Servizi ed eventi culturali:

### Sconto fino al 24% sui biglietti del Teatro Eliseo - Roma

TEATRO ELISEO – Via Nazionale, 183 Roma Tel. 06. 48.87.22.22 – 06. 48.82.114

Esibendo la Card Magieoltre al botteghino del Teatro Eliseo avrete diritto a una riduzione fino al 17% sull'acquisto di Eliseo Verde (abbonamento a giorno e posto libero) ed una riduzione fino al 24% sull'acquisto dei singoli biglietti degli spettacoli della stagione 2005/2006.

La stagione 2005/06 dell'Eliseo presenta tutti i maggiori nomi del teatro italiano (Rossella Falk, Anna Marchesini, Tullio Solenghi, Silvio Orlando, Mariangela Melato e molti altri ancora). Scoprite la nuova stagione su [www.teatroeliseo.it](http://www.teatroeliseo.it)



### Agevolazioni e riduzioni Explora Museo dei Bambini - Roma

Via Flaminia 80/86 - 00196 Roma – tel. 06.3613776 – [www.mdb.it](http://www.mdb.it) – [info@mdbr.it](mailto:info@mdbr.it)



PER INFORMAZIONI E ADESIONI

[www.magiedizioni.com](http://www.magiedizioni.com)

tel. 06.84.24.24.45 – fax 06.85.35.78.40

[magieoltre@magiedizioni.com](mailto:magieoltre@magiedizioni.com)

# Caro Hillman: un epistolario dedicato al fondatore della psicologia archetipica

RAFFAELLA MARIA BONFORTE

Psicologa, Associazione Culturale Crocevia – Catania



In ogni disciplina scientifica spiccano dei pensatori che fungono da pietre miliari nel percorso dello sviluppo della disciplina stessa. Nella psicologia contemporanea, un pensatore che può certamente essere considerato una *pietra miliare* per l'impatto profondo e scardinatore dei suoi scritti è James Hillman, allievo diretto di Carl Gustav Jung, direttore dello Jung Institut di Zurigo fino al 1969 e fondatore della psicologia archetipica, che presenta

l'obiettivo di restituire all'anima un linguaggio *immaginale*. Per questo motivo assume particolare importanza l'epistolario ideato e curato da Riccardo Mondo e Luigi Turinese dal titolo *Caro Hillman... Venticinque scambi epistolari con James Hillman*, edito da Bollati Boringhieri (2004).

Quando si parla di epistolari nella storia della psicologia, la memoria volge inevitabilmente al carteggio tra Freud e Jung, intercorso a partire dal 1906 e di notevole valore non solo biografico, ma anche storico e scientifico. Il secondo scambio epistolare tra i due pionieri della psicologia del profondo si interruppe dopo la pubblicazione di *Wandlungen und Symbole der Libido* (1912; La libido, simbolo e trasformazione). Con questo articolo Jung, introducendo una diversa visione del mondo simbolico e i concetti di archetipo e inconscio collettivo, si allontanò definitivamente dall'ortodossia freudiana divenendo un *eretico*. Tale rottura fu sancita nella lettera che Freud indirizzò a Jung il 3 gennaio 1913: «Le propongo dunque di cessare completamente i nostri rapporti privati. Io non ci perdo nulla, perché ormai ero legato a Lei soltanto dal filo sottile di delusioni provate che continuavano ad avere il loro effetto, mentre Lei non può che guadagnarci [...] Si prenda dunque la piena libertà e mi risparmi i cosiddetti "servigi da amico"».

Anche in omaggio al dialogo tra le diverse sensibilità psicoanalitiche, Mondo e Turinese hanno scelto lo stile epistolare, particolarmente adatto a esprimere un *logos del sentimento* caratteristico di una cultura che si nutre dell'immaginazione.

Il risultato è un volume insolito in cui venticinque esponenti della cultura italiana, non solo psicologi, ma anche filosofi, artisti e architetti, scrivono a James Hillman. Non si tratta però, come specificano i curatori, di una raccolta agiografica sul più noto *eretico* del panorama psicoanalitico contemporaneo, bensì di un lavoro polifonico in cui tutti gli autori hanno uguali diritto e libertà di parola.

Il variegato pacco di lettere provenienti dall'Italia ha suscitato una forte emozione in Hillman, tanto che, nella sua lettera di risposta ai *due gentiluomini siciliani*, egli confida: «Un giorno arrivarono alla mia porta due gentiluomini da Catania, persone colte, intelligenti e simpatiche, che portavano una prodigiosa scatola di doni. Una cornucopia di bellezza e di dolcezza, di grande dignità. Genuinamente siciliana, dalla terra delle ricchezze di Demetra e della leggiadra Persefone. Stupendo! Troppo, troppo... ho sentito il mio *daimon* mettermi in guardia. L'effetto di questi doni è stato immediato: ero stordito. [...] Il tempo passava... troppo tempo per i due gentiluomini che stavano alla porta; ma per una mummia il tempo è un caro amico, aggiunge valore».

Hillman, dopo lo stordimento iniziale, sta al gioco con grande raffinatezza e, coerentemente al suo politeismo psicologico, risponde a tutte le missive, anche a quelle più critiche, avvalendosi di tutti gli strumenti della sua arte retorica, com-

## ARPIT

### TRAINING ANNUALE SULLA PSICODIAGNOSI E I TEST

Interazione psicologo-paziente; colloquio clinico; batteria di test; Figura umana; Famiglia; Albero; Wartegg; Bender; Wais; MMPI2; ORT; Elaborazione scritta della psicodiagnosi  
**RICONOSCIUTI 50 CREDITI ECM**

### TRAINING BIENNALE SUL TEST DI RORSCHACH I anno

Struttura del Rorschach; tecnica di somministrazione; siglatura; interpretazione quantitativa; normalità e patologia nel Rorschach; elaborazione scritta di una psicodiagnosi.

**RICONOSCIUTI 50 CREDITI ECM**  
Nel secondo anno opzionale viene affrontata l'interpretazione psicodinamica

Il training si svolge in piccoli gruppi esperienziali  
Docenti: Dr.ssa MARIA GRAZIA ANTINORI - Dr.ssa BARBARA PUGLIA  
Per informazioni: ARPIT - Via Sannio, 59 - Roma Tel. e Fax (06) 700.29.79

prese l'ironia, la diplomazia e non da ultimo una certa elusività mercuriale.

Denso di significati appare il dubbio che assale i due *novelli Hermes* nella loro lettera introduttiva *Far rallentare un pas-sante*:

«Caro professor Hillman  
Caro Maestro  
Caro Jim (no, troppo confidenziale)  
Caro J.H.  
Caro Hillman  
Caro James  
Caro dottor Hillman

Come vede, sorge subito una piccola difficoltà: a chi ci stiamo rivolgendo? Al collega, al maestro, all'amico? Allo psicoanalista, allo scrittore, al filosofo? Con quale grado di confidenza?

Il fatto è che, soltanto riesaminando il pacco di fax che in dodici mesi ha attraversato l'oceano telematico che separa la nostra Italia dai Suoi Stati Uniti, ci siamo accorti di averLa appellata in cento modi diversi; non di rado – ora lo possiamo confessare – cercando di rispondere coerentemente a uno dei cento diversi modi con cui Lei aveva firmato il fax precedente.

In poche parole, caro James, ci ha dato una lezione di politeismo psicologico; per mantenerci fedeli a quest'ultimo, in questa nostra missiva ci piacerà appellarLa nei diversi modi sopra citati, tanti per quante sono le possibilità di leggere la Sua opera.

*Uno, nessuno, centomila*, scriveva il Nobel di Girgenti; e ancora, in Sei personaggi in cerca di autore, faceva esclamare al Padre: «Il dramma per me è tutto qui, signore: nella co-

scienza che ho, che ciascuno di noi – veda – si senta uno, ma non è vero: è “tanti”, signore, è “tanti”, secondo tutte le possibilità d'essere che sono in noi: “uno” con questo, “uno” con quello – diversissimi».

In effetti, di Hillman si rischia, a una lettura superficiale, di poter dire tutto e il contrario di tutto. La sua è d'altra parte una psicologia che egli stesso ha definito politeistica e «non tanto per confessione religiosa quanto piuttosto per necessità psicologica. La multilateralità della natura umana, la varietà dei punti di vista compresenti persino entro un singolo individuo, richiede il più ampio spettro possibile di strutture fondamentali. Se una psicologia vuole rappresentare fedelmente la reale diversità dell'anima, non può cominciare con una petizione di principio e insistere, con pregiudizio monoteistico, sull'unità della personalità. L'idea di unità, dopo tutto, è solo una tra le tante prospettive archetipiche» (Hillman, *Re-visione della psicologia*, 1975, tr. it., Milano, Adelphi, 1983).

Il volume *Caro Hillman...*, esteticamente curato, ma contemporaneamente accurato nell'approfondimento dei contenuti, è suddiviso in quattro aree tematiche, *Tracce di Jung, Destino e individuazione, Terapia e Un nuovo umanesimo tra etica ed estetica*, considerate da Mondo e Turinese rappresentative dell'opera hillmaniana.

In *Tracce di Jung* si riflette su quanto, nonostante l'ispirazione junghiana rimanga molto forte, il pensiero di Hillman si sia allontanato dall'originario corpus teorico della psicologia analitica, rifiutandone alcuni assunti fondamentali. Lo stesso Hillman, parlando del sentiero che lo ha portato verso Jung ma lontano dagli junghiani, afferma: «Ho amato le perle ma non ho

# ISCRA S.R.L.

## Istituto Modenese di Psicoterapia Sistemica e Relazionale

### Corso di Specializzazione in Psicoterapia Sistemica e Relazionale

L'Istituto ha ottenuto il riconoscimento del M.I.U.R. (ex M.U.R.S.T.) con decreto del 10/10/1994 (G. Uff. n. 250)

**Per i laureati in Psicologia, in Medicina e Chirurgia**

**Training di 4 anni accademici di 500 ore ciascuno**

**DIRETTORE RESPONSABILE**  
Dott. Fabio Bassoli

**SEDE DEI CORSI**  
Modena - Cesena

**DIRETTORE ATTIVITÀ DIDATTICA**  
Dott. Mauro Marlotti

#### Altri corsi aperti a laureati e diplomati

• **Corsi di Mediazione Sistemica**

Danno accesso al corso, lauree o diplomi universitari (psicologia, giurisprudenza, scienze sociali, scienze dell'educazione, filosofia, sociologia); diplomi superiori cui sia seguita proficua e pluriennale esperienza lavorativa nel campo dell'insegnamento, dell'educazione o nell'intervento sociale.



*Patrocinato dall'AIMS*

*Associazione Internazionale Mediatori Sistemici*

*Riconosciuto dal Forum Europeo*

• **Corsi di Counselling Sistemico**

Rivolto a tutti coloro in possesso di DIPLOMA DI SCUOLA SUPERIORE



*Riconosciuto dal CNCP*

*(Coordinamento Nazionale Counselor Professionale)*

#### Informazioni

ISCRA srl – Largo Aldo Moro, n. 28 int. 4– 41100 Modena – Tel. 059/23.81.77 – Fax 059/21.03.70  
E-mail: [info@iscra.it](mailto:info@iscra.it) SITO WEB: <http://www.iscra.it>

mai acquistato l'intera collana. [...] Perché la psicologia per me è aprire le ostriche e pulire le perle, cioè recuperare e portare alla luce e indossare quotidianamente la vita dell'immaginazione, che non può redimere la tragedia, non lenire la sofferenza, ma può arricchirle e renderle più tollerabili, interessanti e preziose». Con questa affermazione Hillman rende evidente la sua distanza dal mondo accademico, ma anche il senso più profondo e vitale del suo pensiero che non può essere ricondotto a un sistema teorico codificato quale quello della psicologia analitica, né tanto meno a una sistematica hillmaniana. In questa libertà di infilare le perle a proprio modo o meglio di rifiutare ogni collana che può facilmente trasformarsi in un cappio, Hillman sembra aderire perfettamente al *principium individuationis* di Jung, il quale amava ricordare che «non esiste altro junghiano oltre me stesso». A tal proposito, viene in mente la lettera di Silvia Vegetti Finzi, che ricorda di aver conferito, nel 2001, il titolo di «Maestro e Traditore della Psicoanalisi» a Hillman, il quale ritirò la medaglia con benevolenza e simpatia. Ricordando che il termine «tradimento» deriva etimologicamente dal latino *tradere*, che significa consegnare, trasmettere, lasciare in eredità, la psicoanalista ne sottolinea la valenza positiva e afferma: «Lei non ha mai tradito la Sua coscienza e, proprio per questo, è divenuto infedele a Se stesso: alla Sua storia, alla Sua posizione, al Suo ruolo, alla parte di Sé esposta al riconoscimento dell'altro».

Le missive di *Destino e individuazione* affrontano la complessa tematica del rapporto tra il fato, che racchiude gli opposti *ananke* e libertà, e il processo individuativo. A questo proposito, il *daimon* di cui parla Hillman ne *Il codice dell'Anima* sembra svolgere la funzione di orientare il destino individuale verso l'individuazione.

Uno dei contributi più originali è senza dubbio quello «radicalmente immaginale» del Maestro Franco Battiato, un ritratto/icona dello stesso Hillman, che ammicca al lettore dalla copertina del libro con sguardo severo e un po' malinconico, ma anche con quell'*occhio sinistro da puer* che tanto è piaciuto al maestro di Atlantic City.

La terza sezione, *Therapia*, prende in considerazione le critiche sovente mosse alla psicologia archetipica, accusata di essere carente dal punto di vista clinico, poco attenta alla sofferenza del singolo, soprattutto dopo l'apertura al mondo esterno alla stanza di psicoterapia. La scelta del termine *Therapia* ha un significato preciso, in quanto se considerato nella sua accezione filologica è più corretta di *servizio*, *rispetto*, *cura* consentite di considerare la psicoterapia come un *servizio alla psiche* e, indirettamente, un servizio al paziente, ma anche all'analista, tramite la psiche.

Interessante la lettera di Magda Di Renzo, che sottolinea le connessioni esistenti «tra le dinamiche psichiche del bambino e gli elementi che caratterizzano la visione della psicologia archetipica». Dalla prospettiva di psicologa analista dell'infanzia, si chiede se la critica hillmaniana alla *fantasia di crescita*, che intesa come sviluppo lineare verso il miglioramento ostacolerebbe il processo di individuazione e di maturazione collettiva, «possa diventare uno strumento per eludere l'impegno che ogni crescita, e in particolare quella del bambino, richiede». La Di Renzo richiama la metafora del bianco alchemico che, lungi dall'essere puro, racchiude in sé tutte le tinte, per enfatizzare la condizione polimorfa, policroma e ricca di possibilità evolutive del bambino.

Nell'ultima sezione, *Un nuovo umanesimo tra etica ed estetica*, ci si interroga sul modo in cui il nuovo umanesimo, di cui Hillman può essere considerato rappresentante, si situi tra la scienza della condotta e la filosofia dell'arte. Storicamente, come fanno notare i due curatori, «difendere le ragioni dell'etica oppure quelle dell'estetica ha rappresentato uno spartiacque tra altrettante visioni del mondo». Hillman, nella sua risposta a Marcello Pignatelli, ricordando la *moralità estetica* dell'ospitalità di quest'ultimo nella sua casa romana, sottolinea come la divisione tra etica ed estetica sia inutile e «probabilmente dannosa per entrambe, poiché priva il mondo dell'estetica di ogni moralità e il mondo morale di ogni sensibilità».

Molto bella la poesia del filosofo Manlio Sgalambro che si rivolge all'autore di *La forza del carattere* tracciando le peculiarità del vecchio. «L'invecchiato è la spia» che, con la decadenza del proprio corpo, rivela la verità che egli è, ma che finalmente, dopo aver abbandonato la vita dei ruoli sociali, può assaporare la vera vita, «la bellezza del vivere per nessuno scopo, del vivere per vivere».

Sembra inevitabile a questo punto evocare *Hermes*, messaggero degli dèi e «nume tutelare degli epistolari», che certamente pervade con la sua psicologia non solo questo libro ma tutto il pensiero hillmaniano. Rispondendo alla critica più feroce e agguerrita, quella di Mario Trevi e Marco Innamorati, infatti, Hillman così risponderà: «Io ho la sensazione che ciò che maggiormente non vi piace in quello che avete letto nei miei scritti è il metodo. Io penso che esso sia piuttosto ermetico/mercuriale; si avvale di trucchi, inganni, appropriazioni e non vuole stare da qualche parte a combattere, ma fugge nell'invisibilità su scarpe alate in conformità con i suoi alati pensieri avvolti in "può darsi", "forse" e "come se"».

Allo stesso modo, Mondo e Turinese, con questo libro gradevole e raffinato, hanno operato in maniera mercuriale, invitando chi aveva da farlo a criticare Hillman liberamente e permettendo nel contempo al Maestro di esporre e chiarire, con alcune risposte sintetiche quanto affilate, aspetti considerati oscuri del suo pensiero. ♦



**SONO APERTE LE ISCRIZIONI  
PER IL 2006 AI CORSI:**

**MASTER ESPERIENZIALE IN COUNSELING,  
PSICOLOGIA E CLINICA DELLO SVILUPPO**

Interventi psicologici, educativi e scolastici  
nell'infanzia e nell'adolescenza

**450 ore Diploma in Counseling Skills**

Destinatari: tutti coloro che interagiscono professionalmente  
con bambini, adolescenti, giovani e famiglie  
sia in contesti educativi che clinici

Corso di formazione:

**COUNSELING & CIBO**

**100 ore di Training teorico-esperienziale**

Destinatari: tutti coloro che svolgono un ruolo attivo  
per la prevenzione, per la riabilitazione  
e per la ricerca nell'ambito della salute e delle patologie  
dell'alimentazione, del peso e della corporeità

per informazioni e iscrizioni:

Associazione ASPIC per la SCUOLA - Via A. Macinighi Strozzi, 42/A 00145 Roma  
Tel. 06/51435434 - aspicerlascuola@genie.it

*Questa rubrica raccoglie i lavori di un seminario interdisciplinare che si occupa di opere cinematografiche e letterarie in una prospettiva psicologica. Il seminario, considerato come propedeutico alla supervisione clinica, si svolge nel primo biennio del Corso di Specializzazione in Psicoterapia dell'età evolutiva a indirizzo psicodinamico con l'obiettivo di elaborare e condividere una narrazione dallo stesso punto prospettico, ma con una poliedricità di ascolti.*

# Metafora di una metamorfosi trasformativa e individuativa

LORENA OTTAVIANI

Psicologa, allieva del Corso Quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia dell'Età Evolutiva a indirizzo psicodinamico, Roma

Analisi di *Kirikù e la strega Karabà*  
di Michel Ocelot, Francia 1999

## LA TRAMA

Lo scenario è quello di un villaggio africano. All'interno di una capanna una donna gravida sente una voce che dice: «Mamma fammi nascere!». Lei risponde: «Un bambino che parla nel ventre della mamma nasce da solo!». Così accade, poco dopo si vede sgattaiolare dalle sue gambe un bambino piccolissimo che si taglia il cordone ombelicale e afferma: «Io mi chiamo Kirikù!».

È appena nato, già parla, già cammina da solo e da solo comincia a lavarsi sguazzando in una piccola scodella. «Non sprecare l'acqua!», la mamma spiega al bambino che una strega malefica, la strega Karabà, ha prosciugato la fonte del loro Villaggio e, per porre fine alle sue cattiverie, gli uomini del Villaggio hanno cercato in tutti i modi di sconfiggerla, ma purtroppo è lei ad aver avuto sempre la meglio. La strega Karabà li ha uccisi e li ha mangiati tutti.

Kirikù rimane colpito dal mistero della fonte maledetta e decide di recarvisi infrangendo il divieto di avvicinarsi. Osserva il buco da vicino e si infila nel cunicolo stretto dove un tempo sgorgava l'acqua. Segue un rumore e giunge davanti a un enorme mostro imprigionato tra le rocce che, con la sua proboscide non fa altro che bere. Kirikù capisce che l'acqua c'è ancora, solo che il mostro la beve tutta. Kirikù giunge alla conclusione che per far tornare l'acqua al Villaggio il mostro deve essere ucciso. Ha paura, ma sente che solo lui può farlo. Esce fuori, ruba un attizzatoio a una donna, rientra nella grotta e colpisce con forza. Il mostro esplose come un palloncino, fuoriesce un torrente d'acqua dal suo corpo, e poco dopo dalla fonte comincia di nuovo a sgorgare l'acqua.

La gente del Villaggio accorre e fa festa. Ci sono tutti, tranne Kirikù. È annegato. Il suo corpicino inerte viene raccolto e teneramente abbracciato da sua madre, ma ecco che come per miracolo Kirikù si rianima, apre gli occhi, guarda la mamma e l'acqua della fonte e grida la sua gioia. Inizia una grande festa con canti e danze in onore di Kirikù.

«Ma perché la Strega è cattiva?».

«Perché è una strega!», è la banale risposta che riceve da tutti. Kirikù non si da pace, lo chiede anche alla sua mamma, la mamma può solo dirgli che Karabà non è la sola ad essere cattiva, ma a differenza di altri ha molti più poteri.

Non sa dargli altre spiegazioni, solo il Saggio della Montagna, suo nonno, potrebbe fornirgli la risposta che cerca. Il Saggio sa dire le cose così come sono, mentre la strega vuole che si credano sciocchezze, per questo un feticcio giorno e notte scruta la savana per impedire a chiunque di oltrepassare la montagna che conduce al termitaio dove il Saggio abita. L'ingresso del termitaio si apre solo di fronte a colui che ne è degno. Un'impresa veramente difficile: nessuno vi è mai riuscito finora. Kirikù, non senza paura, decide di provare. La mamma gli augura buona fortuna e gli affida un pugnale prezioso, un tempo appartenuto a suo padre.

Kirikù inizia il suo viaggio. Per oltrepassare la montagna senza essere visto dai feticci di Karabà entra, con l'aiuto e la complicità di sua madre in una tana sotterranea. La strada che percorre gattonando è stretta e buia; avanza senza sapere dove il tunnel lo sta conducendo e in cuor suo si augura di non fare brutti incontri. L'impresa è dura, in alcuni punti per farsi strada Kirikù deve scavare con il suo pugnale. Nel cammino trova resti di ossa e di sangue, deve poi difendersi da una puzzola e il suo odore nauseabondo lo costringe a retrocedere. Più avanti incontra piccoli scoiattoli con i quali vorrebbe fare amicizia, ma sopraggiunge la loro mamma che lo costringe ad andarsene.

Durante la fuga perde l'orientamento, non sa più da dove è entrato, né tantomeno riesce a intuire qual è la direzione per l'uscita. In questo momento di disperazione incontra di nuovo la puzzola, questa volta sta per aggredire i piccoli scoiattoli. Kirikù prende coraggio, reagisce afferrandole la coda e la trascina via. La puzzola tenta di difendersi per la seconda volta con il suo odore insopportabile. La puzza rende l'aria irrespirabile, gli scoiattoli scappano verso l'uscita, Kirikù si accoda a loro e finalmente esce all'aria aperta.

Kirikù è ormai all'aperto e momentaneamente al riparo dagli occhi del feticcio sentinella. Tuttavia la Montagna Pro-

bita è ancora lontana e soprattutto deve essere ancora oltrepassata. Kirikù non sa ancora come fare e cerca di farsi venire un'idea. Pensa e ripensa gli viene in mente di travestirsi da uccello, credendo in questo modo di non destare alcun sospetto alla sentinella feticcio di guardia. Con le foglie ricopre il proprio corpo cercando di somigliare il più possibile a un pennuto. La trasformazione riesce bene al punto che un uccello colorato, credendolo un suo simile, comincia a corteggiarlo. Kirikù ovviamente non può accogliere i suoi richiami d'amore e, per fargli capire il suo rifiuto, lo punzecchia con il pugnale che si è messo in bocca a mo' di becco. Per tutta risposta l'uccello, deluso e offeso, lo attacca. Sopraggiungono in tempo gli amici scoiattoli che, prima del completo spiaggiamento di Kirikù, mettono in fuga l'uccello. Mentre si sta levando in volo Kirikù ne approfitta, si aggrappa e vola via con lui.

Sul dorso dell'uccello Kirikù guadagna un po' di strada e, soprattutto, dall'alto evita di essere scoperto dalla sentinella feticcio.

Una volta a terra si incammina, ma gli imprevisti non sono ancora finiti. Un facocero si dirige verso di lui e lo aggredisce. Kirikù è impaurito ma non si arrende, dopo qualche baruffa riesce a saltargli in groppa e a evitare così i suoi morsi. Durante la lotta scopre che le orecchie dell'animale sono molto sensibili, basta una leggera pressione a causargli un forte dolore e a renderlo mansueto. Kirikù non può non approfittarne, salta sulla testa dell'animale e, tenendo le orecchie a mo' di briglie, lo usa come cavallo per esplorare la montagna.

Giunge davanti al termitaio, la dimora del Saggio, in cuor suo spera ardentemente che la porta si apra. Fa un tentativo ma non succede nulla. Ricorda le parole di sua madre e capisce che per entrare deve essere da solo, salta giù dal facocero e si avvicina di nuovo. La porta questa volta si spalanca. Entra, due file di uccelli sono disposti lungo un corridoio e appena lo vedono lo riconoscono e iniziano a cantare il suo nome. Kirikù percorre il lungo corridoio al termine del quale, seduto su un altare di pietra, incontra finalmente suo nonno: il Vecchio Saggio.

Kirikù sente subito di essere il benvenuto. L'intesa con il Vecchio Saggio è immediata. Kirikù ha mille cose da raccontare e mille domande da fare. Racconta del suo viaggio, delle difficoltà, della paura, ma anche delle conquiste avvenute grazie anche al prezioso pugnale appartenuto a suo padre. Il nonno ascolta con attenzione, e con molta semplicità cerca di chiarire i dubbi che assillano Kirikù aiutando il bambino a vedere la realtà sotto una prospettiva diversa.

Gli rivela infatti che il mostro della fonte, per esempio, non è stato messo lì dalla strega come tutti pensano e affermano, ma è stato lui stesso a infilarvisi quando era piccolo e assetato e, via via con il trascorrere degli anni, diventava sempre più grande e sempre più grande diventava la sua sete che lo ha costretto a bere senza sosta fino a imprigionarlo.

E ancora più strabiliante è per Kirikù la verità su Karabà. Il Saggio gli dice che non è affatto vero che divora gli uomini come tutti dicono al Villaggio, non le è mai passato neanche per la mente. È una diceria che hanno messo in giro le persone, lei astutamente ne ha semplicemente approfittato decidendo di non smentirla. Questo ha fatto crescere la paura nei suoi confronti e con essa il suo potere su tutti gli abitanti del Villaggio.

Quello che è invece vero è che Karabà odia gli uomini e vuole fare loro tutto il male possibile. Ma il suo aspro risentimento nasce da una sofferenza e da un grave torto che ha subito in passato. Karabà infatti è una donna molto infelice, vive giorno e notte con il suo dolore da quando alcuni uomini gli hanno conficcato una spina avvelenata nella schiena.

Non può togliersela da sola, perché la spina è stata conficcata molto in profondità e bisognerebbe strapparla con i denti, ma Karabà non può farlo da sola e non ha nemmeno un'amica che possa farlo per lei. Inoltre, se solo pensasse che qualcuno conosce il suo segreto, non esiterebbe a ucciderlo. L'estrazione della spina la farebbe soffrire al di là di ogni immaginazione, in quanto si troverebbe a rivivere l'atroce esperienza di quel brutto giorno.

E poi c'è un'ultima ragione per cui ha deciso di vivere nella sofferenza: è proprio la spina avvelenata a dargli i suoi poteri di strega. Se la spina le venisse tolta, anche i suoi maligni poteri svanirebbero nel nulla.

Più Kirikù ascolta le parole del Vecchio Saggio, più si convince: vuole essere lui a strappare la spina alla strega. L'impresa è davvero difficile, Kirikù prima di partire sente il bisogno di confessare al nonno tutta la sua paura e il timore di non riuscire a farcela da solo. Chiede al nonno un amuleto. Il nonno lo accoglie amorevolmente tra le sue braccia e lo rassicura, dicendogli che non ha bisogno di alcun amuleto per combattere la strega perché possiede dentro di sé le armi infallibili per affrontarla: la sua innocenza e la sua intelligenza vigile e libera sono infatti poteri che la strega non è in alcun modo capace di contrastare.

Kirikù, rassicurato da queste parole, saluta affettuosamente il nonno e si incammina verso la capanna della strega deciso più che mai a salvarla. Si fa strada nel lungo tunnel e alla fine sbucca direttamente nella capanna di Karabà e decide di rubarle sotto i suoi occhi i gioielli. Karabà vedendolo si infuria e ordina al suo serpente di seguirlo e di ucciderlo. Kirikù si infila di nuovo nel tunnel, ma il serpente è molto agile e sta quasi per raggiungerlo ma il bambino con un po' di astuzia riesce a scamparla facendo perdere le sue tracce.

L'ira di Karabà è enorme, decide di scendere in campo

**MOBY DICK**



Associazione per le Unità di Cura Continuativa  
O.N.L.U.S.

**organizza**

**«... e tutti giù per terra»**

La prima condizione per lavorare in gruppo è... creare un gruppo di lavoro. Così è nata l'idea di questo PerCorso che abbiamo voluto chiamare semplicemente «... e tutti giù per terra». L'obiettivo è quindi quello di integrare le classiche esperienze cliniche con strumenti che possono rendere più efficace il lavoro degli operatori d'aiuto, dando una migliore capacità di lettura che accelera il processo di conoscenza e analisi personale e di gruppo.

**Sono stati ottenuti 17 crediti formativi ECM**

Per informazioni  
Dr. M. Cianfarini 347.1852.506  
moby-dick@tiscali.it

in prima persona per annientare Kirikù. Lo vede fare una buca e nascondervi i suoi gioielli. Si precipita sul posto attraversando la foresta. Trasuda cattiveria e rabbia al punto da far avvizzire al suo passaggio fiori e piante. Arrivata nel punto in cui ha visto Kirikù seppellire i gioielli, si inginocchia e, mentre cerca di riappropriarsi del bottino, Kirikù lanciandosi da un albero le salta sulle spalle e con la bocca le estirpa la spina.

Alle grida disperate della strega segue un silenzio profondissimo. Dal silenzio comincia piano piano a diffondersi un canto leggero che accompagna il germogliare e il fiorire delle piante. «Ora non soffro più. Non ho più male. Com'è strano non sentire più nessuna sofferenza. Sono libera. Sono di nuovo me stessa. Come posso dimostrarti la mia riconoscenza?». «Sposami!», risponde senza esitazione Kirikù alle parole di Karabà, riuscendo a ottenere da lei un affettuoso bacio. Non appena però le due labbra si incontrano accade la magia, Karabà non ha perduto tutti i suoi poteri e il suo gesto di riconoscenza trasforma Kirikù in un uomo. Oramai possono guardarsi negli occhi e fondersi in un profondo abbraccio.

L'intesa è immediata, Kirikù vuole tornare al Villaggio e far conoscere alla sua gente la sua trasformazione, quella di Karabà e il loro amore. È felice di tornare a casa, tuttavia l'accoglienza non è quella sperata. La gente riconosce da lontano Karabà e, credendola ancora malefica, si spaventa terribilmente. A nulla servono le rassicurazioni di Kirikù, nessuno può credere che quel giovane possente sia il piccolo Kirikù. Kirikù disperato chiede a sua madre di riconoscerlo. Lei immediatamente comprende la trasformazione del figlio ed

esprime la sua felicità nell'averlo ritrovato. A questo punto anche gli abitanti del Villaggio si convincono che Kirikù è tornato, ma del fatto che la strega non sia più una strega non vogliono sentirne assolutamente parlare. Proprio mentre minacciano di ucciderla, da lontano si vede arrivare il Vecchio Saggio insieme a un folto numero di uomini.

Il Vecchio, con pacata saggezza, spiega alla gente del suo Villaggio che Kirikù non ha mentito e che bisogna perdonare Karabà. Lei non mangiava gli uomini, li trasformava in oggetti obbedienti (feticci). Kirikù è riuscito a liberare Karabà dal suo male e gli uomini prigionieri del suo incantesimo. Gli uomini in compagnia del Vecchio sono infatti i padri, i fratelli, i figli, i nipoti, che liberati da Kirikù possono ritornare al loro Villaggio e da coloro che amano.

Le donne del Villaggio possono riconoscere i propri uomini. Inizia una grande festa di conciliazione e di riconciliazione, accompagnata da canti e danze.

L'atmosfera è serena, tutti si baciano, Kirikù e Karabà, finalmente riconosciuti e accolti nella loro rinnovata veste, si fondono con la folla in un unico grande abbraccio d'amore.

#### UNA POSSIBILE CHIAVE DI LETTURA

Una fiaba semplice, che offre molti livelli di lettura e numerosi spunti di riflessione.

Il tema è quello classico: una strega cattiva che terrorizza un Villaggio. Un Villaggio inaridito (in senso figurato e non) e sottomesso alla cattiveria e ai soprusi di un oscuro potere malvagio.

SCUOLA DI FORMAZIONE "SOCIETÀ ITALIANA GESTALT" diretta da Maria Menditto



### CORSO QUADRIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE IN PSICOTERAPIA DELLA GESTALT

Riconosciuto dal M.I.U.R. con D.M. 31/12/1993 per l'abilitazione all'esercizio professionale della psicoterapia

### CORSO ANNUALE DI QUALIFICAZIONE PER ESPERTO NELLA COMUNICAZIONE E GESTIONE DELLE RISORSE UMANE

Riconosciuto ai sensi dell'art. 14 della legge 845/78

### CORSO TRIENNALE DI COUNSELING

Riconosciuto dal Coordinamento Nazionale Counselor Professionisti

Vieni a conoscerci

FISSA UN COLLOQUIO GRATUITO CON UN CONSULENTE

I corsi si svolgono su tutto il territorio nazionale

FONDAZIONE ITALIANA GESTALT Ente Morale Riconosciuto con D.M. 08/04/99

Roma Viale Trastevere n° 108 – Tel./Fax 06.58.19.582

sito [www.sigroma.com](http://www.sigroma.com)

All'interno di questo scenario nasce un bambino piccolissimo che, con il coraggio di un vero uomo, si batte con tutte le sue forze alla ricerca della Verità, una verità inaspettata, portatrice di una nuova consapevolezza e di una nuova rinascita personale e collettiva.

La storia racconta il cammino dell'uomo e il suo processo di maturazione e individuazione. Kirikù incarna l'intelligenza semplice, l'entusiasmo e l'intraprendenza del bambino che si volge al mondo con spontanea curiosità. Un bambino piccolissimo che meglio di un grande eroe riesce a *comprendere* la sofferenza umana, sgretolando con l'amore il pregiudizio, ridando dignità e umanità a una strega sofferente e a uomini-oggetto ridotti in schiavitù dai poteri che loro stessi avevano attribuito a Karabà.

Kirikù, con la sua disarmante semplicità, dimostra che guardare oltre si può e si deve. Elevare le coscienze è possibile, disarmare la cattiveria si può e non servono amuleti. È possibile oltrepassare la montagna se si accetta la sfida con la propria paura, l'innocenza è l'unica chiave che permette di arrivare al cuore – questo è l'unico vero segreto svelatogli dal Saggio della Montagna.

Il racconto incoraggia a guardare le cose da angolazioni nuove. Kirikù, per sua natura entusiasta e curioso, sa osare e andare oltre la semplice apparenza e intraprende il viaggio di conoscenza del mondo e di se stesso facendo una grande scoperta: spesso le cose non sono quello che sembrano, ma quello che per abitudine siamo abituati a credere o, peggio, quello che altri ci impongono di credere. Libero dal pregiudizio, Kirikù va alla fonte maledetta e scopre che il mistero dell'acqua non è frutto del sortilegio della strega, ma di un mostro informe da anni incastrato tra le rocce e costretto a bere per calmare la sua avida sete.

Guidati dall'intelligenza vigile e dall'innocenza di Kirikù, impariamo con lui che a volte è la paura a deformare la realtà e che solo affrontandola è possibile combatterla. Il viaggio oltre la montagna eludendo i feticci della strega Karabà richiede a Kirikù coraggio e astuzia. Il premio è l'incontro rivelatore con la saggezza, impersonificata dal Vecchio Nonno, e la rivelazione che Karabà è cattiva solo perché è molto sofferente. Dietro la cattiveria di Karabà c'è il segreto di un atroce abuso, una spina che avvelena da tempo la sua voglia di vivere, una spina dolorosa con la quale la strega ha dovuto imparare a convivere pagando l'amaro prezzo della solitudine e dell'infelicità. Kirikù è disposto suo malgrado ad aiutarla e a guarirla restituendole la sua vera identità. In cambio ottiene un bacio, ed è proprio in quell'atto che si realizza la vera «magia»: quel gesto nutre il piccolo Kirikù, che in un solo istante diventa uomo *realizzando se stesso*.

## PROFILO PSICHICO DEI PRINCIPALI PERSONAGGI

### *Kirikù*

Kirikù è un bambino fortemente deciso a nascere. La *nascita biologica* e l'ingresso nel mondo di Kirikù avviene con una naturalezza a cui noi occidentali, per cultura o per miopia, non siamo abituati ad assistere. Le brevi immagini della nascita sono semplici ma pregne di significato. Vediamo un esserino piccolissimo uscire senza aiuto dal ventre di sua madre, con un gesto semplice recidere il cordone che li lega,

lavarsi, e con il linguaggio degli uomini affermare con fierezza il nome che ha deciso di portare. È nel mondo a pieno titolo e lo afferma con forza; è nel mondo a pieno titolo e intende dare una direzione al suo esistere. Intuisce però immediatamente che la propria dimensione esistenziale è strettamente legata a quella del Villaggio di cui è entrato a far parte. Metaforicamente è come se tanti cordoni ombelicali invisibili lo mettessero in contatto con l'intera comunità e con il dramma che da tempo memorabile la affligge.

Proprio a causa di questo, la *nascita psicologica* di Kirikù necessita di molti più sforzi e impegno per compiersi. Intorno a Kirikù si apre uno scenario desolato. Nel suo Villaggio non c'è più acqua, simbolo di vita, fertilità e speranza; gli abitanti stessi sono prigionieri della loro rassegnazione. La loro vitalità è inaridita. Su un piano psicologico il Villaggio intero è come se vivesse un fenomeno di stagnazione, di perdita di contatto con la propria realtà psichica interiore. La *paura della paura* ha bloccato ogni forza vitale, la coltre oscura che avvolge gli abitanti è sovrana e sembra quasi legittimare e perpetuare la rassegnazione, l'inerzia e l'infelicità.

Nessuno al Villaggio ha continuato più a porsi domande nel momento in cui alla paura, al pregiudizio, alle ombre individuali e collettive è stato dato il volto della strega malvagia. La comoda resa ha così potuto trionfare sulla ragione e sullo spirito. La cattiveria di Karabà, fonte di tutti i mali, forse allora è solo un alibi e l'animo incontaminato di Kirikù sembra intuirlo.

Kirikù possiede in sé un grande potenziale terapeutico. Da un inconscio indifferenziato emerge come io cosciente. Si stacca dalla simbiosi psicologica che lo unisce a sua madre e al Villaggio e decide di dare ascolto e voce al suo inconscio, che lo invita a *diventare ciò che è*, pena la rassegnazione a una vita infelice e incompleta. Di fatto, con la nascita di Kirikù emerge una nuova possibilità di rinascita individuale e collettiva. L'arduo cammino che Kirikù decide e accetta di intraprendere risulterà infatti salvifico, trasformativo e individuativo.

### *La madre*

Le donne del Villaggio personificano un femminile debole e rassegnato, privato del suo potere creativo e generativo. Al loro fianco non ci sono uomini, tragicamente trasformati in feticci dall'oscuro potere della strega. Due complementarietà mutilate costrette a vivere esistenze misere e prive di progettualità.

Rispetto a questo scenario la madre di Kirikù appare una donna emancipata e aperta di spirito. Come tutte le donne del Villaggio è provata, ma non ancora del tutto arresa. Con la nascita di Kirikù è come se si personificasse una rinnovata forza propositiva, una speranza interiore che nel tempo ha visto lentamente sfiorire fuori e dentro di sé. Riconosce a Kirikù la sua identità e la sua forza prima che lui stesso ne sia pienamente consapevole, incitandolo a recidere quell'unione simbiotica a favore del suo sviluppo psico-fisico. Aiuta Kirikù a coltivare i suoi pensieri, le sue domande e a non fuggire le sue inquietudini, comprendendo intensamente il valore e il significato del suo percorso maturativo.

Comunica al figlio con i gesti e con le parole che un'altra verità è possibile, o per lo meno che vale la pena di cercarla. Non può fornire le risposte che Kirikù cerca, ma lo

incoraggia ad andare a fondo, a scavare nei meandri più bui e sconosciuti della sua esistenza, accettando lei stessa per prima il rischio di perderlo per sempre.

La mamma di Kirikù in questo senso assolve completamente la funzione del *buon terapeuta*, che sa stimolare la ricerca interiore senza offrire soluzioni preconfezionate. È una guida non intrusiva che sostiene emotivamente il viaggio della consapevolezza all'interno delle tenebre dell'inconscio, prospettando a Kirikù la possibilità di poter percorrere un cammino difficile e irripetibile. È in grado di sostenerlo senza sostituirsi a lui, permettendo a Kirikù di essere l'unico protagonista del suo cammino evolutivo. Quando il viaggio si compie e Kirikù torna al Villaggio trasformato in uomo, lei è l'unica in grado di riconoscerlo. In quel piccolissimo bambino in cui aveva creduto, lei aveva da sempre visto l'uomo che sarebbe diventato.

#### Il nonno

L'incontro con il Vecchio Saggio non può essere separato dal percorso che Kirikù deve fare per riuscire a raggiungerlo. Per trovarsi al cospetto della saggezza Kirikù deve accettare una grande sfida con se stesso: accogliere l'ignoto, essere disponibile a immergersi in una dimensione *infera* popolata da sconosciute immagini psichiche multiformi e terrifiche.

Ma il tragitto ha in sé un suo disegno evolutivo. Il viaggio che intraprende Kirikù per poter incontrare suo nonno è un *movimento introspettivo* attraverso il quale ha l'opportunità di guardarsi dentro. Solo sfidando e accogliendo la sua paura riuscirà a raggiungere una nuova consapevolezza. Solo accet-

tando di vivere una dimensione *altra* potrà conoscere di se stesso cose inimmaginabili. Dai cunicoli angusti delle profondità della terra animati da oscure presenze, Kirikù sperimenterà che può riemergere grazie al suo coraggio, accorciando sempre più le distanze che lo separano dalla meta. Con l'astuzia potrà addirittura elevarsi in cielo volando sul dorso di un uccello per eludere la sentinella, e infine in groppa a un faccero giungere a destinazione. Kirikù, circumnavigando all'interno di se stesso scoprirà di essere arrivato molto più lontano di quanto lui stesso potesse immaginare.

Il Vecchio Saggio nella storia è il nonno di Kirikù, un anziano del Villaggio che vive esiliato all'interno di un termaitaio, messo a tacere più che dai poteri di Karabà, dalla cecità e dalla non consapevolezza dei suoi concittadini. La verità di cui è portatore, invisibile alla coscienza di molti, sarebbe in grado di sgretolare preconetti e pregiudizi, lenire vecchie ferite e sanare antichi conflitti personali e collettivi. La grandezza del Vecchio Saggio è tale perché riguarda e interessa tutti, Kirikù, Karabà, gli uomini e le donne del Villaggio. È come se attraverso di lui la rinnovata individualità psichica di Kirikù avesse la forza di contagiare positivamente la realtà psichica collettiva del suo gruppo di appartenenza. Il Vecchio Saggio è l'ispiratore dell'evento conclusivo, Kirikù è l'eletto, il prescelto per compiere il grande passo.

#### La strega Karabà

Dall'incontro rivelatore con il Vecchio Saggio, a Kirikù è ormai chiaro che gli oscuri poteri di Karabà altro non sono che i poteri a lei attribuiti dalla gente che la teme. Lei ha sì imparato a usarli a suo vantaggio, ma ne è rimasta completamente soffocata. Lontana dagli affetti e dal calore umano, nel tempo Karabà è diventata il serbatoio della cattiveria, proiettata su di lei da tutti quelli che la conoscono o che di lei hanno sentito parlare.

L'odio che gli uomini nutrono nei suoi confronti abbrutisce prima di ogni altro loro stessi, e non aiuta a far vivere una vita degna a Karabà, ridotta a *non poter non essere* quello che gli altri vogliono che sia. Esiliata e prigioniera del suo tragico personaggio, ha ormai smarrito se stessa. Avendo compreso questo, Kirikù decide di affrontare Karabà su un altro piano, non è intenzionato a distruggerla, bensì a salvarla. Il suo animo avverte che Karabà ha più bisogno di pietà che di disprezzo. Ormai il bambino è depositario della *vera verità*. Alle spalle della cattiveria della strega c'è una spina dolorosa che va rimossa, è lì che il dolore è più vivo che mai, ed è da lì che con un gesto compassionevole Kirikù riesce a estirparlo. Ed ecco che, in quel preciso istante, davanti al loro reciproco stupore si compie l'evento insperato. La cattiveria si dissolve lasciando spazio alla gratitudine e al riconoscimento. Quel semplice gesto a cui nessuno mai fino ad allora aveva osato pensare è l'unico in grado di restituire e affrancare in un solo attimo la dignità di Karabà.

Grazie a Kirikù, Karabà ora può superare il suo dolore e rinascere. Riappacificata con se stessa e con il mondo può finalmente lasciar vivere la propria bellezza, rinunciando ai poteri malefici. Grazie a Karabà, Kirikù ha l'opportunità di completare il suo viaggio, incontrare per la prima volta se stesso e, specchiandosi nelle profondità dei suoi occhi, divenire uomo. Nella fusione del loro abbraccio le loro diverse *Anime* si uniscono scoprendo la pienezza di un rinnovato *Sé*. ♦



CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALE  
Viale Verdi, 29 - 02040 Cantalupo in Sabina (RI)  
metaculturale@virgilio.it

## LA MUSICA COME PROGETTO EDUCATIVO

Corso di Formazione per  
Operatore Ludico-Musicale  
Roma - 2006/2007

**Agevolazioni e sconti per i titolari  
della card Magieoltre**

Per informazioni e iscrizioni:  
www.didibiperprogetti.it  
didibi S.a.s. Via P. Petrocchi, 8/b - 00137 Roma  
Tel: (06) 97.60.58.06 - 97.60.50.90 - Fax: (06) 82.00.37.40  
didibi@email.it

# Il disagio del bambino: la parola agli insegnanti

**SILVANA LUCARIELLO**

Dirigente Psicologo ASL NA 1, membro ordinario AIPA

**FLAMINIA TRAPANI**

TNPEE, Psicologa, psicoterapeuta – Napoli

**RAFFAELLA CHIANESE, ERIKA DEL DUCA, SERENA VAJRO**

Psicologhe, psicoterapeute in formazione – Napoli

Questo lavoro presenta e discute i dati preliminari di uno screening che si sta effettuando in alcune scuole elementari del territorio di competenza del Consultorio familiare del Corso Vittorio Emanuele 690, Distretto 44 Asl Napoli 1. Tale screening è eseguito somministrando agli insegnanti il Questionario SDQ di Goodman (versione per insegnanti), uno strumento per valutare le difficoltà comportamentali ed emotive in età evolutiva. Questo strumento, piuttosto conciso, semplice e veloce nella compilazione, permette di ottenere numerose informazioni sul comportamento del bambino.

Come psicologi di un Consultorio familiare ci troviamo a operare in diversi ambiti: l'adozione, l'affidamento familiare, la mediazione familiare, il maltrattamento e l'abuso, e, più in generale, in tutte quelle situazioni più o meno gravi che vedono in primo piano il disagio psicologico della famiglia o di uno dei suoi membri. La nostra struttura dovrebbe essere un luogo di «transito» dove l'intervento breve dovrebbe preludere al passaggio ad altri Servizi specifici rispetto alle problematiche emerse. In realtà non sempre ciò avviene in termini così precisi, in quanto il Consultorio familiare offre anche programmi psicoterapeutici.

Lavorando con le famiglie e i minori, ci troviamo a collaborare con diverse altre strutture: centri sociali, tribunale per i minori, scuole, centri di riabilitazione.

Il contesto socio-culturale del nostro Distretto può essere definito «misto», in quanto, pur comprendendo i quartieri «bene» della città, raccoglie anche, all'interno degli stessi, fasce di cultura e livello economico basso.

All'interno di questo contesto socio-culturale, avevamo notato che i bambini segnalati presentavano, con sempre maggiore frequenza, problemi di comportamento. La famiglia e la scuola lamentavano difficoltà di attenzione, iperattività, inibizione, comportamenti fortemente oppositivi e provocatori ecc... Sempre più spesso le insegnanti presentavano casi di bambini «non scolarizzati, privi di regole, molto aggressivi con i compagni, incapaci di concentrarsi e portare a termine un compito anche semplice nonostante una buona intelligenza», o, all'opposto, bambini «eccessivamente timidi, ansiosi, incapaci di relazionarsi con i compagni e le insegnanti, che si rifiutano di leggere ad alta voce, sempre molto isolati all'interno del gruppo classe». Ma l'aspetto certamente più inquietante

era che questi problemi sembravano riguardare un gran numero di bambini; le insegnanti chiedevano un incontro per parlare di un determinato bambino, ma alla fine gli alunni «incriminati» erano in effetti più numerosi. Anche le richieste provenienti dal nucleo familiare apparivano simili; «figli ingestibili, tirannici», oppure «troppo dipendenti e apparentemente disinteressati o spaventati dai coetanei».

Sembrava di trovarci dinnanzi a un disagio pervasivo e sempre più diffuso.

Quando si parla di «disagio» si fa generalmente riferimento a uno stato di non accettazione del modo in cui si sta in famiglia o nella scuola. Il «disagio», infatti, non è di per sé una malattia o una patologia, ma una condizione di «non-agio» che impedisce, a chi lo vive, di rivestire serenamente e secondo regole condivise i propri ruoli. Tale stato può avere naturalmente diverse radici: individuale, familiare, socioculturale, scolastico, fortemente intrecciate e interdipendenti. È proprio per queste forme di disagio che risulta appropriato un atteggiamento finalizzato non solo alla ricerca di una diagnosi clinica di un eventuale disturbo, quanto all'intervento sulla realtà più vicina al bambino che esprime tale disagio.

Di conseguenza, considerate le funzioni e gli obiettivi di un Consultorio familiare, sembrava utile trovare un modo e uno strumento per cercare di chiarire la situazione attuale del disagio infantile: intervenire sul singolo caso, offrendo sostegno psicologico ai genitori, consulenza psico-pedagogica agli insegnanti e inviando il bambino in un Centro di riabilitazione per un intervento educativo/riabilitativo sembrava già un lavoro notevole, ma suscettibile comunque di ulteriori aggiustamenti.

Si voleva provare a non fare unicamente un intervento riparatore lavorando sull'urgenza ma cercare di intervenire a monte, individuando magari un modo diverso e più diretto di collaborazione con la scuola, anche se, come vedremo più avanti, non facile e pieno di ambivalenze e contraddizioni.

## LO STRUMENTO UTILIZZATO

Lo strumento da noi individuato è stato, appunto, l'SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*, versione per insegnanti) di Goodman che ha lo scopo di valutare le difficoltà comportamentali ed emotive in età evolutiva. (La versione

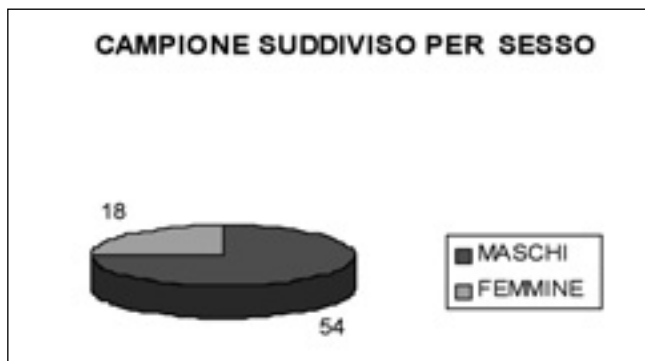


Grafico 1

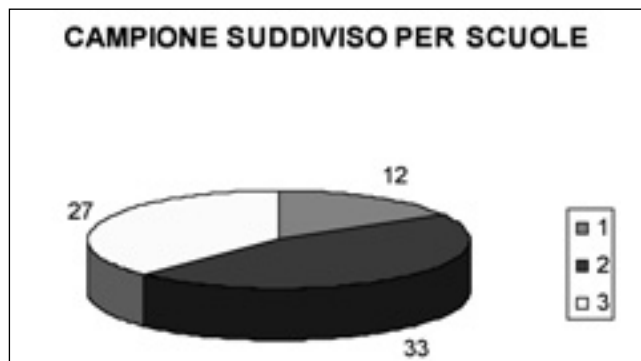
Grafico 3  
1 = Scuola piccola; 2-3 = Scuole grandi

Grafico 2

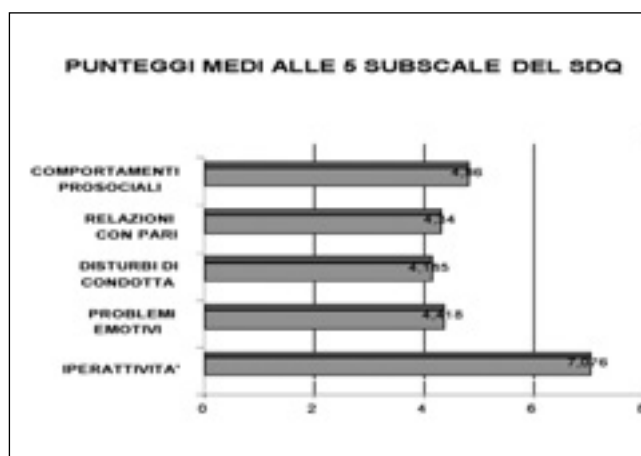


Grafico 4

italiana dell'SDQ può essere scaricata direttamente da Internet ([www.sdqinfo.com](http://www.sdqinfo.com)).

Si tratta di un questionario composto di 25 item che si riferiscono ad attributi positivi o negativi del comportamento del bambino. Gli item sono suddivisi in 5 subscale: Ipe-

rattività, Disturbi di Condotta, Problemi Emotivi, Relazioni con i Pari, Comportamenti Prosociali.

Punteggi alti alle subscale Problemi Emotivi, Disturbi di Condotta, Iperattività e Relazioni con i Pari corrispondono a un maggiore grado di disagio psicologico; mentre un punteg-



# I. G. A. T.

Napoli

ISTITUTO DI GESTALT E ANALISI TRANSAZIONALE

Associato a: Federazione Italiana e Associazione Europea di Gestalt (FISIG-EAGT)

SCUOLA QUADRIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE  
IN PSICOTERAPIA DELLA GESTALT E ANALISI TRANSAZIONALE

Riconosciuta dal Ministero dell'Università (MIUR) DM del 21/5/2001 (G.U. n.128 del 5/6/2001)

DIRETTORE: **DOTT. ANTONIO FERRARA**

DIDATTA SUPERVISORE IN PSICOTERAPIA DELLA GESTALT E ANALISI TRANSAZIONALE

In convenzione con l'Istituto di Psicologia Generale e Clinica dell'Università di Siena.  
Il titolo rilasciato è equipollente alla specializzazione universitaria necessaria per la partecipazione ai concorsi pubblici nel settore sanitario.

SCUOLA TRIENNALE DI COUNSELING  
(Napoli - Taranto - Bologna - Salerno)

CORSI DI ENNEAGRAMMA SECONDO IL MODELLO DI CLAUDIO NARANJO

Sede: Via Pietro Castellino 21 - 80128 Napoli Tel./Fax 081.5790855 • e-mail: [isigat@tin.it](mailto:isigat@tin.it)

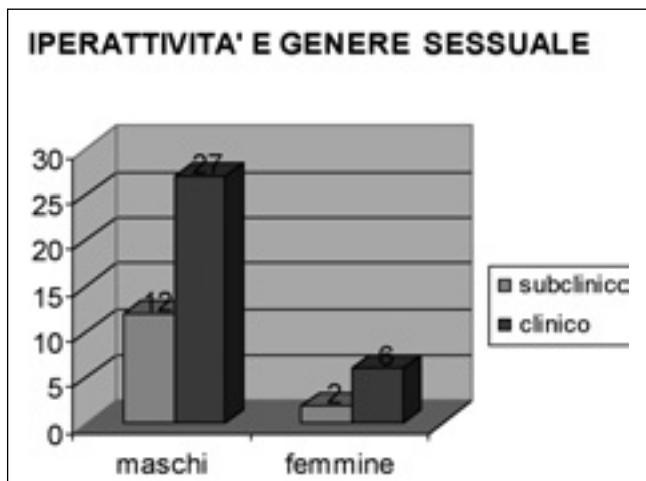


Grafico 5

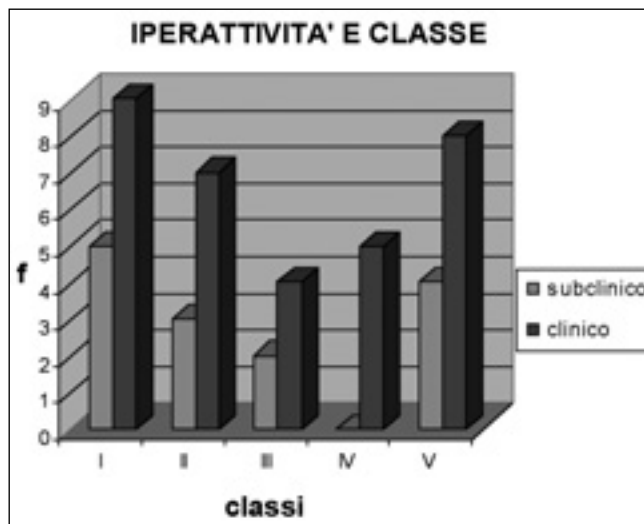


Grafico 6

gio elevato alla subscale Comportamenti Prosociali indica che il bambino è capace di esprimere atteggiamenti di altruismo.

L'SDQ, quindi, è uno strumento utile per raccogliere le informazioni più importanti su diversi aspetti psicologici del bambino, ma non si configura e non può essere utilizzato come mezzo per formulare una diagnosi clinica. Le valutazioni si effettuano su una scala Likert a 3 punti (non vero, parzialmente vero, assolutamente vero) per indicare quanto un certo attributo è descrittivo del comportamento del bambino.

Il questionario è conciso, semplice e veloce nella compilazione; abbiamo quindi pensato di utilizzare la modalità dell'autosomministrazione in piccolo gruppo in nostra presenza. Inoltre, al fine di ricevere informazioni aggiuntive rispetto alle domande contenute nel questionario, abbiamo presentato tre domande aperte allo scopo di sondare l'opinione degli insegnanti riguardo tre aspetti:

- le possibili cause del disagio del bambino;
- l'intervento di tipo riabilitativo/terapeutico da poter eventualmente proporre al bambino e/o alla sua famiglia;
- l'intervento didattico più efficace per contenere e gestire il disagio del bambino all'interno della scuola.

Ritenevamo che la presenza di queste domande potesse lasciare spazio a una discussione più libera e approfondita, che avrebbe reso ancor più chiari e significativi gli elementi emersi dal questionario. Come vedremo ciò è stato possibile solo in una scuola.

Sino a oggi lo screening ha visto coinvolte tre scuole elementari tutte situate in zone centrali della città, con le quali collaboriamo di frequente: due di queste presentano un elevato numero di bambini ed insegnanti e hanno antiche tradizioni. La terza, che raccoglie invece una popolazione scolastica di minori proporzioni (solo 16 insegnanti), è nata di recente in seguito alla creazione degli Istituti comprensivi.

Le dimensioni delle scuole hanno contribuito a determinare le modalità di accoglienza riservate a noi operatori, e l'approccio e il tipo di collaborazione che gli insegnanti hanno prestato al lavoro. Nelle due scuole «grandi» la comunicazione è risultata molto complessa: le notizie sembravano non passare dalla direzione e segreteria al corpo docente

(nonostante una circolare appositamente redatta) per cui praticamente nessuno sembrava informato del nostro arrivo. Pertanto il nostro lavoro è stato vissuto come intrusivo e privo di senso. In queste situazioni non siamo riuscite a somministrare il questionario in gruppo con la nostra presenza, ma abbiamo piuttosto rincorso gli insegnanti all'interno dell'edificio. Naturalmente anche la discussione successiva alla somministrazione non è avvenuta; solo alcuni insegnanti, singolarmente, ci hanno avvicinate per chiedere informazioni o condividere situazioni problematiche. Gli insegnanti delle due scuole «grandi» sembravano, inoltre, divisi in «fazioni»: il «gruppo» oppositivo a qualunque tipo di iniziativa, che ha anche utilizzato il nostro intervento per recriminazioni di tutt'altro genere; il gruppo «sospettoso», e infine quello più disponibile a collaborare nella speranza di un qualche cambiamento all'interno della scuola, specie sulla gestione dei bambini in difficoltà.

Inoltre, pur essendo scuole molto grandi e a struttura antica, sono del tutto sprovviste di spazi alternativi, come la palestra; pertanto tutto il tempo scolastico, compreso il prolungamento, deve essere organizzato e vissuto all'interno dell'aula.

La scuola «piccola», invece, ha potuto gestire in modo completamente diverso il nostro lavoro. Si è spiegato il piano del progetto a un'insegnante referente che lo ha poi riportato al gruppo, che si è mostrato interessato e si è reso disponibile. Nel giorno stabilito gli insegnanti, già pronti in un'aula, hanno posto domande, ognuno di loro ha poi compilato il questionario e successivamente le tre domande aperte sono effettivamente servite per dare il via a una discussione cui tutti hanno partecipato. Prima di salutarci ci hanno chiesto di essere informati riguardo i risultati dello screening, per ipotizzare forme di collaborazione che potessero essere utili al lavoro di tutti, ma che soprattutto potessero offrire nuove opportunità alla crescita del bambino e alla sua salute emotiva. Questa scuola propone un'offerta formativa molto valida; gli insegnanti, infatti, organizzano numerose attività extracurricolari e frequenti uscite didattiche partecipando a vari progetti. Tutto ciò ha permesso alla scuola di farsi molto apprezzare e di cambiare, in pochi anni, la sua immagine nel quar-

tiere: mentre inizialmente veniva considerata la «cenerentola», perché accoglieva principalmente bambini di bassa estrazione socio-culturale, attualmente sembra contendersi l'utenza con la scuola vicina, considerata di elite.

Un altro aspetto interessante che riguarda tutte e tre le scuole è che la quasi totalità degli insegnanti ha dichiarato la presenza di un cospicuo numero di bambini in difficoltà in quasi ogni classe (da 3 a 6). In una delle due scuole grandi ci è sembrato, invece, che alcune classi fossero state formate scegliendo i bambini: a fronte, infatti, di tanti «bambini difficili» per ogni classe, stonavano quelle che non ne avevano nemmeno uno.

### ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

La seguente ricerca intende offrire un'indicazione qualitativa generale. Tuttavia abbiamo ritenuto interessante effettuare un'analisi descrittiva dei dati a disposizione.

Il campione segnalato dal nostro gruppo di insegnanti intervistate con il questionario SDQ è costituito da 72 bambini, 54 maschi (75%) e 18 femmine (25%) di classi comprese tra la I e la V elementare. L'età media è di 8 anni. Essi sono stati reperiti in tre scuole di una zona centrale della città di Napoli (grafici 1, 2 e 3).

Come si evince dal grafico 2 i bambini segnalati appartengono prevalentemente alle classi I e V.

L'SDQ risulta avere, secondo la letteratura, buone proprietà psicometriche e una buona consistenza interna delle 5 subscale. Per ottenere informazioni più precise sul profilo comportamentale, interpersonale ed emotivo degli alunni segnalati, è necessario considerare in modo separato i punteggi delle 5 subscale. Ogni subscale può ottenere un punteggio compreso tra 0 e 10. Confrontando i valori medi ottenuti alle 5 scale (grafico 4), si può osservare che i punteggi più elevati relativi al disagio si ottengono alla scale di Iperattività, seguita dai Problemi Emotivi, Relazioni con i pari ed infine Disturbi di Condotta.

Molto elevati risultano, inoltre, i punteggi ottenuti alla

scala dei Comportamenti Prosociali, indice di un fattore positivo presente fra le caratteristiche dei bambini del nostro campione.

Sino ad oggi ci siamo soffermate unicamente su due subscale: Iperattività e Problemi Emotivi.

### RISULTATI DELLA SCALA IPERATTIVITÀ

Per ciò che riguarda la subscale *Iperattività* il cut-off subclinico è 6 (problema psicologico di grado lieve) e quello clinico è 8 (problema psicologico di maggiore gravità). Per tale motivo nei seguenti grafici abbiamo riportato solo i punteggi a partire da quelli subclinici, che ci sembrano più significativi.

Punteggi più alti indicano un maggiore grado di disagio psicologico.

Il 29% (19) dei casi ottiene punteggi da 0 a 5 mentre per il 71% (47) i punteggi sono superiori al cut-off: 21% (14) con punteggio subclinico e 50% (33) con punteggio clinico

punteggi	6	7	8	9	10
frequenze	2	12	15	7	11

Tabella 1  
Frequenze dei punteggi subclinici e clinici della scala iperattività

Analizzando nello specifico i punteggi della scala Iperattività e rapportandoli alla variabile sesso si osserva un numero maggiore di maschi tra i segnalati: 39 maschi su un totale di 52 e 8 femmine su 14. Dal grafico 5 si evince che sia i maschi che le femmine ottengono più punteggi clinici che subclinici.

M = 12 SUBCLINICI + 27 CLINICI = TOTALE 39

F = 2 SUBCLINICI + 6 CLINICI = TOTALE 8

**MOBY DICK**



Associazione per le Unità di Cura Continuate  
O.N.L.U.S.

**ORGANIZZA**  
**MASTER BIENNALE DI 2° LIVELLO IN:**  
**PSICOLOGIA ONCOLOGICA**  
**E DELLE MALATTIE ORGANICHE GRAVI**

IL CORSO, NELL'ARCO DEL BIENNIO, AVRÀ UNA DURATA COMPLESSIVA DI 200 ORE. SI TERRÀ NEI FINE SETTIMANA ED È A NUMERO CHIUSO

È PREVISTA UNA QUOTA DI PARTECIPAZIONE CHE COMPRENDE MATERIALE DIDATTICO E UNA BIBLIOGRAFIA AGGIORNATA.

IL PROGRAMMA COMPLETO SU [www.moby-dick.info](http://www.moby-dick.info) O RICHIEDENDO ALLA SEGRETERIA ORGANIZZATIVA

SEDE: ASSOCIAZIONE MOBY-DICK, VIA NOVARA, 41 - 00198 ROMA

#### ALTRI EVENTI ACCREDITATI

Conoscere e prevenire il burn-out in ambito Sanitario	7 ECM
Il Sistema Motivazionale dell'Attaccamento	16 ECM
La Comunicazione efficace in ambito Sanitario	8 ECM
PS. Oncologica e delle malattie Organiche Gravi (1° livello)	29 ECM
«... e tutti giù per terra» aggiornamento sulle tecniche di lavoro di gruppo	17 ECM

Il Corso è in accreditamento ECM

Per avere ulteriori informazioni rivolgersi alla direzione scientifica:  
Dr. Maurizio Cianfarini, Dr.ssa Raffaella Restuccia  
[moby-dick@tiscali.it](mailto:moby-dick@tiscali.it) - 06/85358905

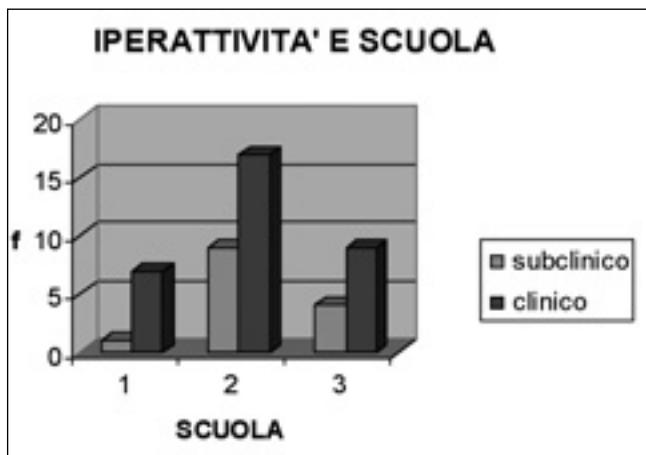


Grafico 7. 1 = Scuola piccola; 2-3= Scuole grandi

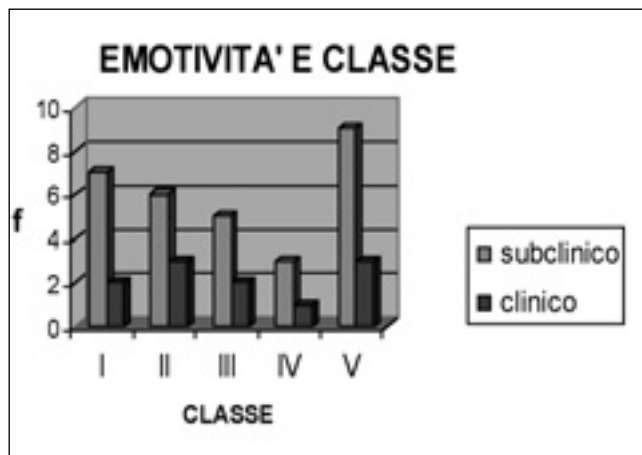


Grafico 9

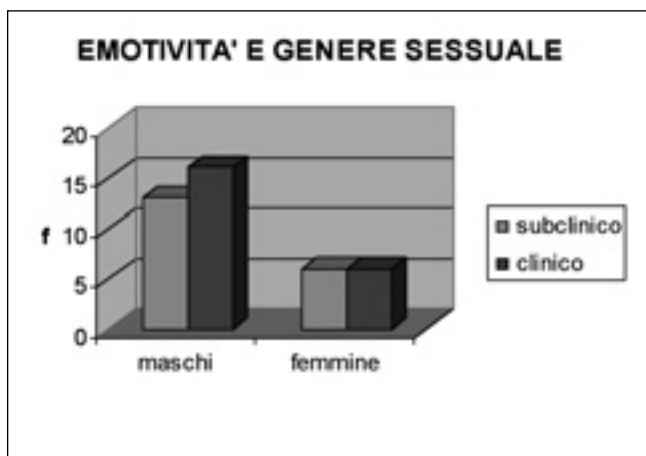


Grafico 8

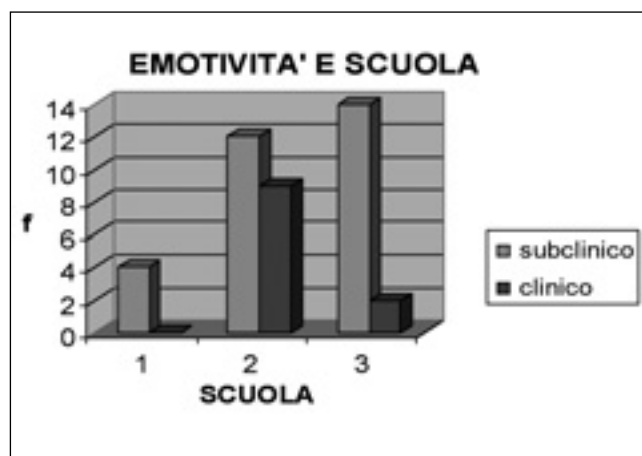


Grafico 10. 1 = Scuola piccola; 2-3= Scuole grandi

Rispetto alla variabile classe (grafico 6) si evincono punteggi più elevati in bambini appartenenti alle classi prime e quinte, seguite dalle seconde. Rispetto alla variabile scuola (grafico 7), la scuola più piccola (1) è quella in cui c'è un maggior numero di bambini segnalati come iperattivi.

1 (SCUOLA PICCOLA) = 1 SUBCLINICO + 7 CLINICI = 8 SU 11 BAMBINI  
 2 (SCUOLA GRANDE) = 9 SUBCLINICI + 17 CLINICI = 26 SU 31 BAMBINI  
 3 (SCUOLA GRANDE) = 4 SUBCLINICI + 9 CLINICI = 13 SU 24 BAMBINI

### RISULTATI DELLA SCALA PROBLEMI EMOTIVI

Per ciò che riguarda la subscala *Problemi Emotivi*, che evidenzia tratti di tipo ansioso-depressivo, il cut-off subclinico è 4 (problema psicologico di grado lieve) e quello clinico è 6 (problema psicologico di maggiore gravità).

Per tale motivo nei seguenti grafici abbiamo riportato solo i punteggi a partire da quelli subclinici che ci sembrano più significativi.

punteggi	4	5	6	7	8	9	10
frequenze	9	10	4	7	6	3	2

Tabella 2  
 Frequenze dei punteggi subclinici e clinici della scala Problemi Emotivi

Analizzando nello specifico i punteggi della scala dei Problemi Emotivi e rapportandoli alla variabile sesso, si osserva un numero maggiore di maschi tra i segnalati: 39 maschi su un totale di 52 e 8 femmine su 14.

Dal grafico 8 si evince che i maschi ottengono punteggi più elevati (clinici) rispetto alle femmine.

M = 13 SUBCLINICI + 16 CLINICI = TOTALE 29

F = 6 SUBCLINICI + 6 CLINICI = TOTALE 12

Rispetto alla variabile classe (grafico 9) si evincono punteggi più elevati in bambini appartenenti alle classi quinte e prime, seguite dalle seconde. Rispetto alla variabile scuola (grafico 10) (considerando le proporzioni), la scuola



# adolescenza e psicoanalisi

Organo ufficiale dell'A.R.P.Ad. (Associazione Romana per la Psicoterapia dell'Adolescenza)

N.0

dicembre 2005

Rivista semestrale  
diretta da Arnaldo Novelletto

## Sommario

### Editoriale

#### Articoli originali

*Teoria e tecnica del setting nella psicoterapia degli adolescenti*

Relazioni del VI Convegno Nazionale di Psicoterapia dell'Adolescenza  
(Santa Margherita Ligure, 22-23 Ottobre 2004)

*Il concetto psicoanalitico di «setting»*, G. Pellizzari

*Controtransfert e articolazione del setting*, A. Maltese

*La costruzione del setting in funzione del processo di soggettivazione*, M. Gino

*Il setting nei contesti istituzionali e la psicoterapia evolutiva*, A. Maggolini

*Il setting nelle conclusioni dei trattamenti di adolescenti*, M.A. Fenu

*Il gruppo terapeutico di genitori con figli adolescenti*, B. Bianchini, F. Monguzzi

*La comunità di tipo familiare come setting grupitale nel trattamento  
dell'adolescente borderline*, T. Baldini

### Rubriche

#### Per aiutarli a crescere

(a cura di Daniele Biondo)

*L'alleanza fra gli adulti per incrementare il dialogo intergenerazionale* (D. Biondo)

*La scuola aiuta a crescere? Dialogo e soggettivazione* (D. Zampaglione)

#### La biblioteca di AeP

(a cura di Tito Baldini)

##### Recensioni

Cahn R., *La fine del divano?* (T. Baldini)

Pietropoli Charmet G., Maggolini A., *Manuale di psicologia dell'adolescenza:  
compiti e conflitti* (G. Moniello)

Fabozzi P. (a c.), *Forme dell'interpretare. Scritti di Bonaminio, Fabozzi, Ferruta,  
Giannakoulas, Girelli, Marian, Neri, Nicolò e Thanopoulos* (T. Baldini)

Algini M.L., *Il viaggio con i bambini nella psicoterapia* (T. Baldini)

Manica M., *Psicoanalisi in situazioni limite* (T. Baldini)

Borgogno F., *Ferenci oggi* (T. Baldini)

##### Riviste in lingua straniera

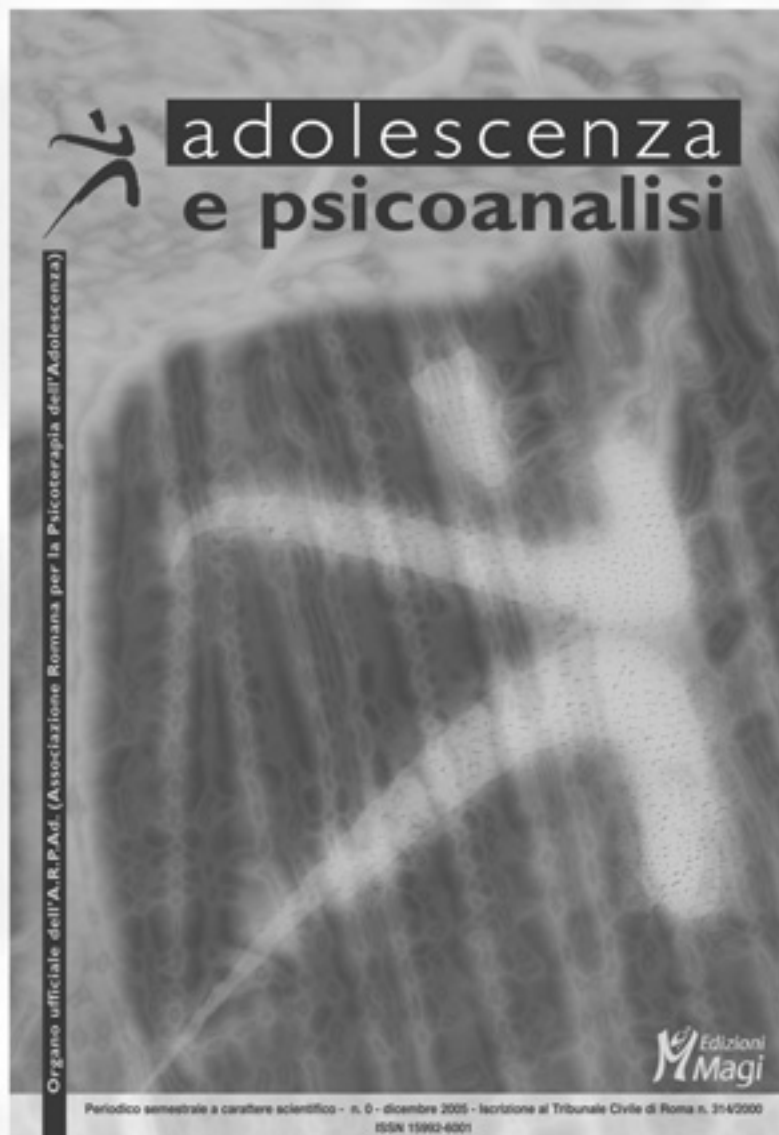
*International Journal of Psychoanalysis* (L. Petruccioli)

##### Corrispondenti dall'estero

*L'organo e il soggetto. Rileggere il percorso delle soggettivazioni*  
(S. Lambertucci Mann)

#### Notiziario dei Gruppi Adolescenza di psicoterapia

(a cura di Giovanna Montinari)



**Abbonamento annuale: €30,00 (Enti €50,00 - Estero €60,00)**

Edizioni  
Magi

PER INFORMAZIONI E ABBONAMENTI:

Edizioni Magi - Via Bergamo 7 - 00198 - Roma

tel. 06.854.22.56 - 06.854.20.72 - redazione@magiedizioni.com

2 è quella in cui c'è un maggior numero di bambini segnalati come aventi problematiche emotive.

1 (SCUOLA PICCOLA) = 4 SUBCLINICI + 0 CLINICI = 4 SU 12  
 2 (SCUOLA GRANDE) = 12 SUBCLINICI + 9 CLINICI = 21 SU 33  
 3 (SCUOLA GRANDE) = 14 SUBCLINICI + 2 CLINICI = 16 SU 27

Si è pensato inoltre di correlare la scala Iperattività e quella Problemi Emotivi con la scala Comportamenti Prosociali; si evince che esiste una correlazione statisticamente significativa tra iperattività e prosocialità.

Ciò porterebbe a concludere che i bambini segnalati come iperattivi siano anche coloro che, più di tutti gli altri, manifestano comportamenti di altruismo che, secondo l'SDQ, consistono nell'essere rispettosi dei sentimenti degli altri, nel saper condividere le proprie cose con gli altri bambini, nell'essere di aiuto se qualcuno si fa male e nell'offrirsi volontari per aiutare gli altri.

### ANALISI DELLE DOMANDE APERTE

Anche le domande aperte, sebbene – come si osservava prima – siano state ben utilizzate solo in una scuola, ci hanno offerto spunti di riflessione interessanti. Innanzitutto si evince che la maggior parte degli insegnanti attribuisce il disagio del bambino alla famiglia, descritta come poco attenta ai suoi bisogni, spesso non sufficientemente capace di dare regole e farle rispettare e poco partecipe della vita scolastica dei figli. La gran parte dei bambini segnalati sono figli di genitori separati, provengono da famiglie mononucleari o ricostituite; molti insegnanti segnalano madri ansiose e iperprotettive, rapporti simbiotici madre/bambino, padri assenti e/o poco autorevoli.

Un ristretto numero di insegnanti ha rilevato, come possibile causa del disagio del bambino, tratti caratteriali non meglio specificati e difficoltà di socializzazione; questi stessi aspetti sono stati evidenziati dagli altri docenti come conseguenze del disagio, piuttosto che come cause che possono determinarlo. Infine due insegnanti hanno ipotizzato la presenza di patologie organiche non diagnosticate.

Le loro proposte di intervento sugli allievi riguardano attività extrascolastiche di tipo sportivo o laboratoriale che permettano loro di confrontarsi con i pari in situazione di piccolo gruppo, libero da obblighi didattici, e di sfogare le energie in eccesso. A seguire è proposto un sostegno alla famiglia, un supporto psicologico al bambino o un intervento terapeutico di tipo logopedico e/o neuro psicomotorio.

La gran parte dei docenti ha però dichiarato di avere difficoltà a comunicare alle famiglie i comportamenti inadeguati da loro osservati e, ancor più, a consigliare una consulenza specialistica.

Questo atteggiamento remissivo sembra aumentare il loro senso di frustrazione e diminuire la loro fiducia e speranza che qualcosa possa cambiare nel bambino e col bambino. Dichiarano di sentirsi soli e privi di competenze specifiche che possano sostenerli nell'affrontare tutti i vari aspetti di queste situazioni complesse; vorrebbero il sostegno di strutture territoriali di prevenzione ma non sanno

ancora formalizzare una proposta di collaborazione efficace.

Le strategie didattiche che la maggior parte degli insegnanti dichiara di mettere in atto con i bambini difficili sono sostanzialmente due: l'insegnamento individualizzato e il lavoro in piccoli gruppi che più facilmente permettono di individuare le caratteristiche positive del bambino, le sue competenze, rinforzando in tal modo la sua autostima e migliorando la sua immagine agli occhi dei compagni.

L'utilizzo del lavoro in piccoli gruppi sembra congruente con quanto emerso dai dati prima esposti, secondo i quali, soprattutto i bambini iperattivi, mostrerebbero notevoli attitudini prosociali.

### CONCLUSIONI

I dati sono chiari: il maggior numero di bambini segnalati risulterebbero iperattivi, seguiti da quelli con problemi emotivi (tratti ansioso-depressivi).

In entrambi i casi il numero dei maschi segnalati risulta maggiore rispetto a quello delle femmine. I punteggi più elevati si evincono negli alunni delle classi prime e quinte. Naturalmente è indispensabile interpretare tali dati con cautela, tenendo conto delle tante possibili sfumature.

Tutti questi elementi offrono, comunque, spunti di riflessione e approfondimento culturale molto utili e interessanti sul bambino e la famiglia. Il bambino viene sempre più spesso descritto dagli insegnanti come molto precoce da un punto di vista cognitivo, ma contemporaneamente fragile su quello emotivo/affettivo; la famiglia sembra, invece, essere sempre più assente o, al contrario, sin troppo presente e invasiva nella vita dei figli. In entrambi i casi l'autonomia di crescita dei bambini risulta inibita.

Ma addentrarci in questi argomenti significherebbe perdere di vista il contenuto del lavoro. In questa fase iniziale sembrano per noi più utili gli aspetti sociali e operativi. Questo strumento ci ha permesso, infatti, di entrare più direttamente in contatto con il territorio di nostra competenza. Come accennato precedentemente, i rapporti tra scuola e Servizi non sono sempre lineari: il nostro intervento, nella maggior parte dei casi, viene richiesto sull'onda dell'urgenza e della gravità; progetti indirizzati verso la prevenzione raramente trovano il giusto spazio e il giusto interesse. Naturalmente anche noi, in quanto operatori pubblici, riconosciamo i nostri limiti: difficoltà organizzative, urgenze ecc... elementi che ci distolgono da progetti che meriterebbero uno spazio lavorativo meno caotico e maggiori risorse operative.

Nonostante tutto, però, almeno con una scuola il contatto e la collaborazione sembrano possibili ed è quindi nostra intenzione impegnarci per realizzarli; l'obiettivo deve essere quello di promuovere nel corpo insegnante una domanda chiara e consapevole per evitare di proporre interventi «calati dall'alto», sentiti quindi come estranei e poco efficaci.

Sembra comunque evidente che molta della nostra attenzione professionale dovrà continuare ad essere indirizzata alla famiglia quale area di riferimento primario che, specie nell'ultimo decennio, sembra dover affrontare una nuova ridefinizione. ♦

# Ansia da separazione e psicopatologia: risultati di una ricerca

MAGDA DI RENZO

FEDERICO BIANCHI DI CASTELBIANCO

FABRIZIO PLESCIA

SERENA POLINARI

Équipe dell'Istituto di Ortofonia – Roma

## INTRODUZIONE

Presentiamo, in questo articolo, i risultati di una ricerca svolta all'interno della nostra struttura con lo scopo di evidenziare possibili correlazioni tra ansia da separazione e psicopatologia. A tal fine è stato somministrato a 245 soggetti con diversi quadri psicopatologici il *Separation Anxiety Test (SAT)* nella versione modificata e adattata in italiano (Attili, 2001), che consente di rilevare i modelli mentali dell'attaccamento.

La cornice teorica a cui facciamo riferimento è quella elaborata da Bowlby (1969; 1973; 1980) che propone una visione del legame primario tra madre e bambino, e un modello esplicativo dei disturbi mentali e della condotta completamente rivoluzionari rispetto alle teorie del tempo.

Bowlby, come è noto, teorizza l'attaccamento come una predisposizione biologica del bambino verso la figura di attaccamento che gli assicura la sopravvivenza prendendosi cura di lui. La teoria dell'attaccamento postula che il legame del bambino con la propria madre non sia da ricondurre a una motivazione secondaria legata alla soddisfazione dei propri bisogni fisiologici (Freud, 1905), ma piuttosto a una motivazione primaria volta al bisogno di contatto e di conforto con la madre.

Secondo l'autore, fin dalla nascita è presente un sistema di attaccamento che ha lo scopo di mantenere un equilibrio omeostatico tra vicinanza ed esplorazione: se l'ambiente è sicuro, l'individuo si sente sicuro e tende ad allontanarsi dalla figura di attaccamento per esplorare il mondo; se l'ambiente presenta pericoli o viene percepito come pericoloso, il sistema si attiva e porta alla messa in atto di una serie di comportamenti volti a mantenere la vicinanza e a ottenere protezione.

Ampliando e arricchendo il lavoro di Bowlby, Ainsworth e collaboratori (1978) hanno messo a punto una procedura osservativa standardizzata chiamata *Strange Situation* che consente di cogliere le reazioni emotive del bambino in presenza e in assenza della madre e al momento della riunione dopo la separazione. Attraverso le osservazioni Ainsworth e collaboratori hanno distinto tre fondamentali tipologie di attaccamento:

- *Pattern A.* Attaccamento insicuro evitante. Caratterizza i bambini che durante il primo anno di vita hanno avuto esperienze continue di rifiuto del loro bisogno di affetto,

hanno sperimentato una madre insensibile ai loro segnali e rifiutante sul piano del contatto fisico; questi bambini, in situazioni di stress, mettono in atto comportamenti di eccessiva autonomia, avendo imparato a negare i loro bisogni di sicurezza e a non esprimere le emozioni.

- *Pattern B.* Attaccamento sicuro. Caratterizza i bambini che hanno sperimentato una madre responsiva alle loro richieste e sensibile ai loro bisogni di protezione e conforto; questi bambini durante la *Strange Situation* mostrano equilibrio tra esplorazione e ricerca di contatto; alla separazione dalla madre mostrano segni di disagio, ma al suo ritorno riescono a essere consolati facilmente e tornano all'esplorazione dell'ambiente.
- *Pattern C.* Attaccamento insicuro ansioso ambivalente. Caratterizza i bambini che hanno sperimentato madri imprevedibili e incoerenti nella disponibilità a rispondere alle loro richieste di protezione; nella *Strange Situation*, al momento della separazione dalla madre mostrano segni di disagio e angoscia, e alla riunione con la madre non riescono ad essere calmati, manifestando un comportamento ambivalente tra tentativi di avvicinamento per essere confortati e resistenza al contatto con comportamenti aggressivi o lamenti inconsolabili.

A queste tre tipologie di attaccamento negli ultimi anni se ne è aggiunta una quarta, chiamata attaccamento insicuro disorganizzato (*Pattern D*), che caratterizza bambini non in grado di mantenere e strutturare un legame di attaccamento con la madre e che presentano azioni e movimenti contraddittori, mal diretti e incompleti. Questo pattern è spesso associato a situazioni nelle quali il bambino, o la figura di attaccamento, sono legati a esperienze traumatiche di abuso e maltrattamenti (Main, 1995).

Queste diverse modalità di relazione con la madre, e la diversa tipologia di attaccamento che si struttura di conseguenza, sono alla base della formazione di rappresentazioni mentali di sé e degli altri, i modelli operativi interni (IWM), che hanno la funzione di guidare l'individuo nell'interpretazione delle informazioni che provengono dall'ambiente e di orientare il suo comportamento in situazioni nuove. Gli individui con attaccamento sicuro sviluppano un'immagine di sé come degni di

amore, mentre quelli con attaccamento insicuro un'immagine di persona non meritevole di amore, affetto e attenzione. Per questo motivo diversi studi hanno mostrato come i modelli mentali «sicuri» in campioni clinici siano significativamente meno frequenti di quelli in campioni non clinici (Van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg, 1996).

Sulla base della letteratura analizzata è sembrato allora interessante approfondire come le diverse tipologie di attaccamento si distribuiscono in gruppi clinici tra loro eterogenei. La versione modificata del SAT prevede la possibilità di somministrare il test facendo riferimento alle emozioni e alle reazioni alla separazione di un ipotetico bambino (*Bambino Ipotetico*) e di se stessi (*Bambino Reale*). In esperienze precedenti le elaborazioni del test sono state eseguite facendo riferimento solamente alle risposte relative al *Bambino Ipotetico* (cfr. Attili, 2001). Noi abbiamo invece ritenuto opportuno considerare anche le risposte relative al *Bambino Reale*, ipotizzando una discrepanza significativa tra le due prospettive *sé/altro* (cfr. Wright *et al.*, 1995).

Il nostro obiettivo pertanto è stato duplice: da una parte analizzare come cambia la misura di ansia da separazione quando si fa riferimento al *Bambino Ipotetico* e al *Bambino Reale*, e dall'altra vedere se questa eventuale differenza nell'attribuire le emozioni all'*altro* e al *self* cambia rispetto al tipo di disturbo dei soggetti della nostra ricerca.

Le nostre ipotesi, suggerite da molti anni di attività clinica, ci portano a ipotizzare sensibili differenze nella distribuzione delle tipologie di attaccamento, sia per quanto riguarda il cambio di prospettiva dall'*altro* al *sé*, nella direzione di una maggiore frequenza di emozioni di evitamento riferite al *sé*, sia nei diversi disturbi che ci sembra possano attivare (o possano essere attivati da) dinamiche profondamente diverse rispetto alle relazioni di attaccamento.

## SOGGETTI

Hanno partecipato alla ricerca 245 soggetti di età compresa tra 5 e 20 anni (età media 10 anni e 7 mesi), di cui 70 femmine e 175 maschi. Tutti i soggetti sono presi in carico presso la nostra struttura e presentano disturbi di ansia, di emotività, di condotta, di relazione e di apprendimento.

Per ciascun soggetto è stata rilevata una misura di ansia da separazione (e un conseguente profilo di attaccamento) in base alla codifica delle risposte date al SAT.

## STRUMENTO E PROCEDURA

A 222 soggetti del nostro campione è stato somministrato il SAT rilevando le risposte relative sia al *Bambino Ipotetico* che al *Bambino Reale*, mentre per i restanti 23 soggetti sono state rilevate le sole risposte relative al *Bambino Ipotetico*<sup>1</sup>.

Il *Separation Anxiety Test* (SAT) è un test semi-proiettivo messo a punto nel 1976 da Klagsbrun e Bowlby per misurare, attraverso le risposte a ipotetiche separazioni dai genitori, le caratteristiche di personalità e i rischi di esiti psicopatologici in bambini d'età compresa tra i 4 e i 7 anni.

Il SAT nella versione da noi utilizzata consente di individuare i modelli mentali dell'attaccamento per soggetti d'età compresa tra 4 e 19 anni ed è costituito da due set di sei vi-

gnette, uno per ogni sesso, che rappresentano situazioni di separazioni dai genitori più o meno severe. Tre vignette (n. 2, 4, 6) raffigurano situazioni di separazione per brevi periodi (definite *moderate*), mentre le altre (n. 1, 3, 5) raffigurano separazioni lunghe (definite *severe*). Nella prima vignetta il papà e la mamma escono per la serata e lasciano il bambino a casa; nella seconda è rappresentato il primo giorno di scuola con la mamma che ha appena lasciato il bambino in classe; nella terza il papà e la mamma vanno via per il week-end e portano il bambino a stare dalla zia; nella quarta il bambino è andato al parco con il padre e la madre che poi gli dicono di allontanarsi un po' e di giocare da solo perché vogliono starse ne per conto loro a parlare; nella quinta i genitori vanno via per due settimane, lasciano il bambino a casa e prima di partire gli fanno un bel regalo; e nell'ultima la mamma accompagna il bambino a letto, lo saluta e poi lo lascia nella stanza.

Dopo la presentazione e la descrizione di ogni vignetta, si chiede al bambino di riferire le reazioni e le emozioni che secondo lui prova il soggetto rappresentato; a questo scopo vengono poste al bambino quattro domande:

1. *Secondo te, cosa prova questo bambino/a?*
2. *Perché pensi che provi questo?*
3. *Cosa pensi che faccia, ora, questo bambino/a?*
4. *Secondo te cosa farà questo bambino/a quando rivedrà i genitori?*

Facendo invece riferimento alle emozioni e alle reazioni dei soggetti stessi, le domande sono state le seguenti:

1. *Cosa proveresti se fossi tu questo bambino?*
2. *Perché pensi che proveresti questo?*
3. *Tu ora cosa faresti?*
4. *Che cosa faresti al momento della riunione con i tuoi genitori?*

Nella nostra ricerca, per ogni vignetta, abbiamo posto le domande nel seguente ordine:

- domanda 1-2 *Bambino Ipotetico*
- domanda 1-2 *Bambino Reale*
- domanda 3-4 *Bambino Ipotetico*
- domanda 3-4 *Bambino Reale*

Questa scelta è motivata dal fatto che, focalizzando in un primo momento l'attenzione sulla sfera emotiva e affettiva dei soggetti, eventuali discrepanze tra le emozioni relative al *Bambino Ipotetico* e al *Bambino Reale* sono dovute proprio al cambio di prospettiva avvenuto (*altro-sé*); dopodiché sono state fatte le domande che riguardano l'azione e le strategie di coping.

Per quanto riguarda le situazioni di separazione presentate, abbiamo deciso di considerare la prima vignetta come una situazione moderata a partire dagli 11 anni, età che coincide con l'ingresso nelle scuole medie e, dunque, con una maggiore autonomia del bambino. Ci è sembrato che definire il limite di età in base a dei criteri evolutivi e non alla valutazione dello sperimentatore, aiutasse a diminuire il rischio di interpretazioni soggettive garantendo una maggiore omogeneizzazione dei risultati.

Le risposte date dai soggetti alle prime tre domande del SAT sono state, come previsto dal manuale, inizialmente classificate in 17 categorie<sup>2</sup> e successivamente raggruppate in 8 classi<sup>3</sup> derivate dalla teoria dell'attaccamento; è stata anche codifica-

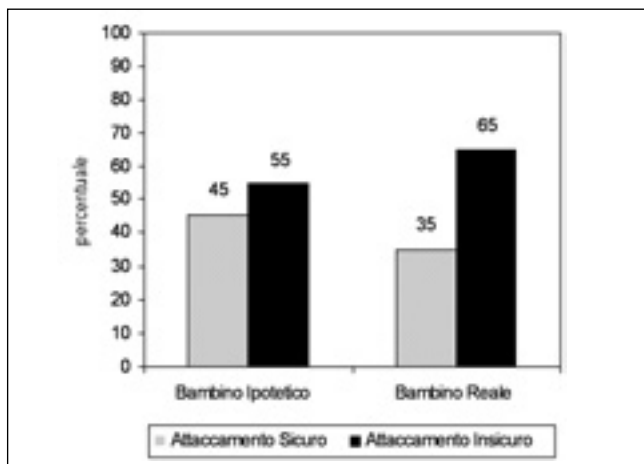


Fig. 1 – Tipologie di attaccamento nel Bambino Ipotetico e nel Bambino Reale

ta la risposta relativa al modo in cui viene affrontata la situazione (domanda n. 3)<sup>4</sup>, mentre la risposta alla quarta domanda, che non prevede punteggi, è stata utilizzata per l'assegnazione dei soggetti alle diverse tipologie di attaccamento. I punteggi vanno da -2 a +2 lungo una scala ordinale e vengono assegnati in base all'adeguatezza della risposta data dai soggetti secondo i costrutti della teoria dell'attaccamento.

In base al punteggio globale costituito dalla somma dei punteggi ottenuti a ciascuna risposta è possibile individuare la seguente classificazione dei modelli mentali dell'attaccamento:

Attaccamento Sicuro (B)	+4 → <i>oltre</i>
Attaccamento Insicuro – Ansioso Ambivalente (C)	+3 ↔ +1
Attaccamento Insicuro – Ansioso Evitante (A)	0 ↔ -2
Attaccamento Insicuro Disorganizzato (D)	-3 → <i>oltre</i>

## RISULTATI

Rispetto al primo obiettivo, ovvero analizzare come cambia la distribuzione delle tipologie di attaccamento nel *Bambino Ipotetico* e nel *Bambino Reale*, sono state anzitutto considerate le tipologie di attaccamento sicuro e insicuro. È possibile notare (cfr. fig. 1) come l'attaccamento insicuro sia più frequente dell'attaccamento sicuro in entrambe le prospettive, ma questa differenza risulta essere significativa solo nel *Bambino Reale* [ $\chi(1)=20,829, p<0,001$ ] mentre non lo è nel *Bambino Ipotetico* [ $\chi(1)=2,159, p=n.s.$ ].

Ciò che sembra importante sottolineare è il fatto che, prendendo in considerazione soltanto il *Bambino Ipotetico*, non si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra modello di attaccamento sicuro e insicuro, come invece è possibile osservare nel *Bambino Reale*. Infatti, confrontando i nostri dati con quelli di precedenti ricerche, sembra essere proprio questa discrepanza tra le due prospettive a fornire indicazioni utili nella definizione della psicopatologia, e non la distribuzione degli stili di attaccamento misurato con il *Bambino Ipotetico*, che infatti nella nostra ricerca non è troppo lontano dalle stime sulla popolazione normale (cfr. Van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg, 1996).

Per analizzare più specificatamente questo andamento, sono stati confrontati i punteggi dei soggetti nelle due diverse prospettive del SAT, verificando come il punteggio nel *Bambino Reale* sia significativamente più basso di quello nel *Bambino Ipotetico* [ $t\text{-test}(221)=4,461, p<0,001$ ].

Considerando le quattro diverse tipologie di attaccamento risultanti dal SAT, ovvero Sicuro, Insicuro-Ansioso Ambivalente, Insicuro-Ansioso Evitante e Disorganizzato, abbiamo condotto un test di Wilcoxon<sup>5</sup> trovando differenze significative nella loro distribuzione nelle due prospettive [ $Z=-4,424, p<0,001$ ].

In particolare, in 79 casi il profilo di attaccamento nel *Bambino Reale* è più severo di quello nel *Bambino Ipotetico*, mentre solo in 37 casi, meno della metà, è stato riscontrato un andamento opposto. Questi risultati confermano ulteriormente la nostra ipotesi di una maggiore difficoltà ad attribuire emozioni di attaccamento riguardo al *self*.

Per analizzare come cambia il profilo di attaccamento in base ai diversi disturbi presentati dai soggetti della nostra ricerca, il campione è stato suddiviso in cinque gruppi con le seguenti caratteristiche: 135 soggetti (55%) presentano un disturbo d'ansia, 22 (9%) un disturbo dell'emotività, 16 (6,5%) un disturbo della condotta, 16 (6,5%) un disturbo della relazione e 56 (23%) un disturbo d'apprendimento. Dopodiché è stata condotta una ANOVA<sup>6</sup> a misure ripetute con *Punteggio* (ipotetico vs. reale) come fattore entro i soggetti e *Gruppo* (disturbo d'ansia vs. disturbo dell'emotività vs. disturbo della condotta vs. disturbo della relazione vs. disturbo d'apprendimento) come fattore tra i soggetti. I risultati indicano che c'è un effetto significativo del fattore *Punteggio* [ $F(1, 217)=29,365, p<0,001$ ] e dell'interazione tra i fattori [ $F(4, 217)=2,823, p=0,026$ ], mentre non risulta un



# Naturopata

## Scuola di Naturopatia Olistica

*Bio-integrazione dinamica*

CENTRO STUDI EINSTEIN a.c.  
*organizza*

**CORSI TRIENNALI DI NATUROPATIA OLISTICA  
A INDIRIZZO BIOENERGETICO PSICOSOMATICO A:**  
Grosseto - Roma - Milano - Chiavari - Bolzano

**INOLTRE**

**IV ANNO DI SPECIALIZZAZIONE IN COUNSELING  
(Albo counselor F.A.I.P. riconosciuto dal CNEL)**

**CORSI DI INTEGRAZIONE PER DIPLOMATI  
IN DISCIPLINE NATURALI**

**CORSI DI AGGIORNAMENTO PER MEDICI E PSICOLOGI  
NELLA RELAZIONE MEDICO-PAZIENTE**

**CORSI ECM**

La Scuola rilascia diploma riconosciuto in ambito CEE  
tramite il Centro De Estudios Naturistas di Barcellona,  
legalmente riconosciuto in Spagna.

**Disponibili a contatti per apertura nuove sedi**  
PER INFORMAZIONI RIVOLGERSI A:  
**Centro Studi Einstein**

Via Aurelia Nord, 22 - 58100 Grosseto - Tel. 0564/416431 Fax 0564/427412  
www.naturopatiaonline.org e-mail: info@naturopatiaonline.org

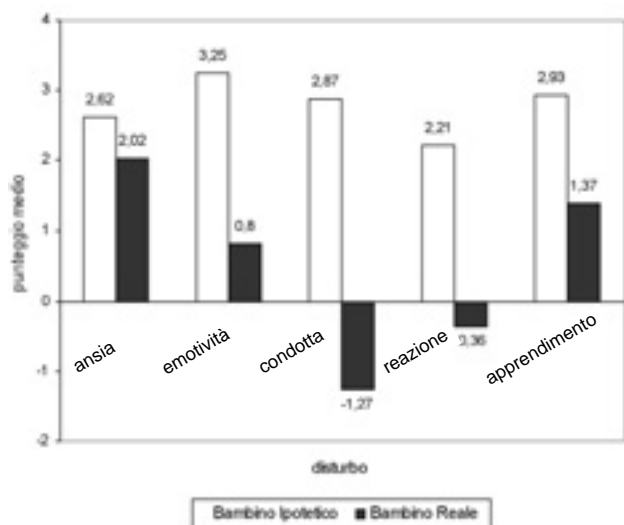


Fig. 2 – Tipologie di attaccamento nel Bambino Ipotetico e nel Bambino Reale per i 5 gruppi di soggetti

effetto significativo del fattore *Gruppo* [ $F(4, 217)=0,624, p=n.s.$ ]. È possibile notare (cfr. fig. 2) come il punteggio medio nel *Bambino Ipotetico* è superiore a quello nel *Bambino Reale* per ognuno dei cinque gruppi considerati; è evidente oltremodo come i diversi gruppi presentino differenze notevoli di punteggi nel cambio di prospettiva tra l'*altro* e il *self*, con alcuni gruppi con maggiore discrepanza e gruppi con minore discrepanza.

Il gruppo con disturbo d'ansia è quello che presenta una differenza di punteggio tra *Bambino Ipotetico* e *Bambino Reale* meno marcata, e inoltre rappresenta il gruppo più numeroso nel nostro campione. Abbiamo quindi cercato di capire meglio la sua composizione e la distribuzione delle tipologie di attaccamento all'interno del gruppo. È interessante notare, soprattutto da un punto di vista clinico, come all'interno del gruppo con disturbo d'ansia 46 soggetti (34%) presentano balbuzie. Per analizzare eventuali differenze dovute alla presenza o meno di balbuzie, abbiamo diviso questo gruppo in due sottogruppi (con balbuzie e senza balbuzie) e confrontato i punteggi da loro ottenuti nel *Bambino Ipotetico* e nel *Bambino Reale*.

Notiamo che nel *Bambino Ipotetico*, i soggetti con disturbo d'ansia e balbuzie associata ottengono un punteggio significativamente inferiore dei soggetti con disturbo d'ansia senza balbuzie [ $F(1, 133)=6,220, p=0,014$ ], mentre nel *Bambino Reale* questa differenza non è significativa [ $F(1, 116)=0,457, p=n.s.$ ]. Anche l'analisi delle distribuzioni delle diverse tipologie di attaccamento effettuata con il test U di Mann-Whitney mostra come nel gruppo dei soggetti senza balbuzie ci sia una tendenza significativamente minore di attaccamenti più severi in confronto ai soggetti con balbuzie solo nel *Bambino Ipotetico* [ $Z=-2,256, p=0,024$ ], mentre questa differenza non risulta essere significativa nel *Bambino Reale* [ $Z=-1,087, p=n.s.$ ].

I soggetti con balbuzie tendono ad avere un andamento diverso dal gruppo senza balbuzie (cfr. fig. 3): mentre nel *Bambino Ipotetico* il profilo di attaccamento sicuro è riscontrabile nel 33% dei casi nei soggetti con balbuzie, contro il 47% nei soggetti senza balbuzie, nel *Bambino Reale* il profilo di attaccamento sicuro rimane stabile con il 33% dei casi nei soggetti con balbuzie, mentre decresce sensibilmente al

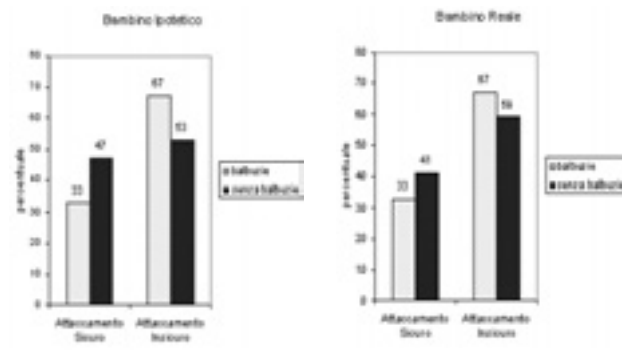


Fig. 3 – Distribuzione delle tipologie di attaccamento nei soggetti con e senza balbuzie nel Bambino Ipotetico e nel Bambino Reale.

41% nei soggetti senza balbuzie. Nonostante, quindi, il profilo di attaccamento sicuro risulti essere comunque meno frequente nei soggetti con balbuzie, sembra al tempo stesso che i soggetti con balbuzie non risentano particolarmente del cambio di prospettiva rispetto ai soggetti senza balbuzie, che invece mostrano maggiore difficoltà nell'attribuzione di emozioni di attaccamento in riferimento a se stessi.

## CONCLUSIONI

Come conclusione alla presentazione dei dati ottenuti attraverso la somministrazione del SAT vorremmo fare alcune riflessioni di carattere generale.

Innanzitutto vogliamo sottolineare la facile e veloce somministrabilità del test, che non pone problemi di comprensione né tantomeno di rifiuto. Soltanto in 2 casi su 245 è stato necessario interrompere la somministrazione del test a causa di una forte ansia da prestazione emersa nei soggetti. In entrambi i casi l'interruzione del test è stata motivata dall'attivazione di tematiche di separazione fortemente significative nella storia dei bambini, a dimostrazione della proficuità del test nell'indagare tale area.

Un'altra riflessione, a nostro avviso importante, riguarda l'efficacia del test nell'evidenziare punteggi diversi in riferimento ai cinque gruppi clinici presi in considerazione. A tale riguardo vogliamo però ribadire il fatto che nella valutazione dei gruppi clinici appare indispensabile prendere in considerazione anche le risposte che si riferiscono al *Bambino Reale*. Osservando infatti i dati che si riferiscono solo al *Bambino Ipotetico* non si riscontrano differenze altamente significative rispetto al campione normativo, né è possibile fare una correlazione tra tipo di attaccamento e quadro psicopatologico specifico. Ciò che si è reso evidente sul piano clinico, e che ha quindi colpito la nostra attenzione, è che molti bambini con una storia pregressa di gravi traumi (come per esempio i bambini adottati o con un passato di violenza fisica e psichica) e che presentavano evidenti problemi in riferimento al tema della separazione, mostravano, secondo i dati del test, un attaccamento di tipo sicuro. Abbiamo allora ipotizzato che tale risposta fosse in riferimento a un'immagine idealizzata della figura di accudimento e non a una reale interiorizzazione di una «base sicura» come modello operativo interno. I risultati ottenuti attraverso le risposte al *Bambino Ipotetico*, esaminati in questa diversa prospettiva, ci permettevano evidente-

mente di mettere in luce un'area riferibile ai comportamenti di coping o alla strutturazione di un Falso Sé.

I dati clinici a disposizione ci hanno permesso di considerare valide entrambe le prospettive e ci hanno spinto a un'indagine più approfondita che tenesse conto anche dei risultati emersi attraverso il *Bambino Reale*. Prendendo in considerazione i quadri psicopatologici dell'età evolutiva è infatti facilmente ipotizzabile che le interferenze nello sviluppo, di qualsiasi natura esse siano, interferiscano sull'armonizzazione tra le emozioni riferibili all'*altro* e al *self*. Ed è proprio dalla discrepanza di risposte nelle due prospettive che si sono potute evidenziare le specificità dei singoli gruppi clinici. Osservando il grafico riportato nella figura 2 si può infatti notare una maggiore discrepanza tra le risposte al *Bambino Reale* e al *Bambino Ipotetico* in disturbi riconoscibili come più severi e da riferirsi sicuramente ad aree più arcaiche di sviluppo (disturbi della relazione, della condotta e dell'emotività) e una minore discrepanza in disturbi riconoscibili come meno severi e da riferirsi ad aree psichiche più evolute (disturbi d'ansia e d'apprendimento). Le diverse risposte ottenute confrontando i due sottogruppi dei disturbi d'ansia (con e senza balbuzie) hanno permesso ulteriori riflessioni, evidenziando la capacità del test di tarare anche le modalità operative della singola strategia difensiva. Considerando la numerosità del campione dei balbuzienti, il dato sulla minore discrepanza delle due prospettive rispetto al sottogruppo senza balbuzie acquista infatti un notevole significato sul piano clinico, evidenziando la particolare modalità difensiva dei soggetti balbuzienti.

Come, infatti, una lunga esperienza clinica ci ha dimostrato, i soggetti balbuzienti, pur nella diversa gradualità del sintomo, mostrano un sistema difensivo inattaccabile espresso generalmente dall'espressione «tutto andrebbe benissimo se non balbettassi», che sembra ben proteggere dal confronto con una conflittualità più profonda. È interessante sottolineare il fatto che il tipo di attaccamento è risultato eterogeneo (sia pur con una significativa differenza nell'attaccamento sicuro rispetto al gruppo disturbi d'ansia preso nella sua totalità) comprendendo anche il tipo disorganizzato, a dimostrazione del fatto che il dato significativo nei gruppi clinici riguarda la differenza di risposte nelle prospettive *sé/altro* e non le risposte alle singole prospettive.

Come si può dedurre da quanto esposto, l'utilizzazione del test si è rivelata proficua in ambito clinico e il lavoro fin qui prodotto, utilizzando una lettura più ampia dei risultati, ha permesso di evidenziare importanti specificità nei vari gruppi presi in esame. Ci è quindi sembrato importante prendere in considerazione anche un gruppo normativo per poter fare ulteriori correlazioni attraverso la modalità utilizzata nella presente ricerca. I risultati del campione normativo sono ancora in corso di elaborazione e verranno pubblicati quanto prima.

## BIBLIOGRAFIA

- AINSWORTH M.D.S., BLEHAR M., WATERS E., WALL S., *Patterns of attachment. Assessed in the strange situation and at home*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1978.
- ATTILI G., *Ansia da separazione e misura dell'attaccamento normale e patologico. Versione modificata e adattamento italiano del Separation Anxiety Test (SAT) di Klagsbrun e Bowlby*, Milano, Unicopli, 2001.
- FREUD S. (1905), *Drei Abhandlungen zur Sexual-Theorie*, Leipzig-Wien, Franz Deuticke; trad. it. «Tre saggi sulla teoria sessuale», in *Opere* vol. 4, Torino, Boringhieri, 1970.
- BOWLBY J., *Attachment and loss 1: Attachment*. London, Hogart Press 1969; trad. it., *Attaccamento e perdita, vol. 1, L'attaccamento alla madre*, Torino, Boringhieri, 1972.
- Attachment and loss 2: Separation, anxiety and anger*. London, Hogart Press 1973; trad. it., *Attaccamento e perdita, vol. 2, La separazione dalla madre*, Torino, Boringhieri, 1975.
- Attachment and loss 3: Loss, sadness and depression*. London, Hogart Press 1980; trad. it., *Attaccamento e perdita, vol. 3, La perdita della madre*, Torino, Boringhieri, 1983.
- MAIN M., *Attachment: overview, with implications for clinical work*, in S. Goldberg, R. Muir e J. Kerr (a cura di), *Attachment theory: Social development and clinical perspective*, Hillsdale, N.J., Analytic Press, 1995.
- VAN IJZENDOORN M.H., BAKERMANS-KRANENBURG M.J., *Attachment representations in mothers, fathers, adolescent and clinical groups: A meta-analytic search for normative data*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 64, 1996, pp. 8-21.
- WRIGHT J.C., BINNEY V., SMITH P.K., *Security of Attachment in 8-12 Year Olds: A revised Version of the Separation Anxiety Test, its psychometric Properties and clinical Interpretation*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 36, 5, 1995, pp. 757-774.

## NOTE

<sup>1</sup> A questi soggetti, che frequentavano le scuole medie superiori, non è stata proposta la versione *Bambino Reale* perché la diversa consegna del test, ovvero riferire le emozioni di un/a bambino/a più piccolo anziché di un bambino della stessa età come invece avveniva per i soggetti dalla materna alle medie inferiori, permetteva implicitamente una proiezione delle proprie emozioni, anche quelle relative al *self*.

<sup>2</sup> Le categorie sono: 1) solitudine; 2) tristezza; 3) rifiuto; 4) rimprovero per se stesso; 5) rabbia; 6) colpevolizzazione di altri; 7) benessere; 8) incredulità; 9) esitamento; 10) evasione; 11) paura generalizzata/ansietà; 12) reazione somatica; 13) fame; 14) paura di catastrofi/paura irrazionale; 15) preoccupazione inversa; 16) risposte bizzarre; 17) risposte confuse.

<sup>3</sup> Le classi sono: I) attaccamento; II) mancanza di autostima; III) ostilità; IV) fidarsi di se stesso; V) evitamento; VI) ansia; VII) ansia incontrollabile/angoscia; VIII) confusione.

<sup>4</sup> Le categorie sono: 1) attività appropriate, 2) attività di controllo; 3) attività inappropriate: 3i) pessimismo irrealistico, 4i) ottimismo irrealistico, 3iii) evitamento, 3iv) mancanza di azione, 3v) pessimismo catastrofico.

<sup>5</sup> Il test di Wilcoxon fa parte delle statistiche non parametriche utilizzate, come per esempio nel nostro caso, per analizzare dati misurati su scala ordinale. Viene utilizzato per raffrontare le distribuzioni di una variabile misurata due volte nello stesso gruppo di soggetti e si basa sulle differenze tra l'ordine di rango nelle due misure.

<sup>6</sup> L'ANOVA, o Analisi della Varianza, consente di testare l'ipotesi che esista una differenza statisticamente significativa nelle medie di differenti gruppi definiti mediante fattore, cioè che esista un effetto del fattore (o dei fattori e delle loro interazioni) sulla variabile dipendente.

## WORKSHOP EMDR

### Livello I

Roma  
07/09 Aprile 2006

Palermo  
16/18 Giugno 2006

➤ *Attribuiti 17 (diciassette) Crediti Formativi ECM* ◀

L'Eye Movement Desensitization and Reprocessing è uno dei metodi più innovativi a livello psicoterapeutico che può essere integrato nei diversi approcci terapeutici aumentandone l'efficacia. Rivolto inizialmente al Disturbo Post-Traumatico da Stress, attualmente è ampiamente utilizzato nel trattamento di varie patologie e disturbi.

*Il workshop è rivolto a psicoterapeuti.  
Il certificato rilasciato dall'EMDR Institute, Inc. abilita  
alla sua applicazione clinica*

Per informazioni: Dott.ssa Isabel Fernandez  
Tel.Fax 0362/55.88.79 – 338/34.70.210  
e-mail: isabelf@tin.it      www.emdritalia.it

# TV, violenza e codice di autoregolamentazione

*I ragazzi mettono il bollino rosso al telegiornale*

**ANGELA DI MONACO**

Pediatra di famiglia ASL RM D

**L**a TV è da oltre cinquant'anni nelle nostre case: ha apportato e modificato la cultura, ha cambiato e stravolto costumi e comportamenti, ha modificato e indotto bisogni, capovolto orientamenti politici.

Quando è entrata in casa mia, correva l'anno 1959, era considerata un bene di lusso e il suo uso condiviso con i condomini; in questi anni ho assistito, come tutti, alla sua crescita, al suo mutare, al trasformarsi da strumento fondamentalmente positivo che cercava di diffondere il desiderio di sapere e d'alfabetizzazione, alla TV commerciale sempre in competizione con se stessa, dove tutto, anche l'informazione serve per fare spettacolo, incrementare l'ascolto, produrre attese e bisogni: ogni punto d'indice d'ascolto perso, corrisponde a una perdita economica di circa 100 miliardi delle vecchie lire.

*No, non è la BBC:* la BBC non ha pubblicità né problemi d'audience!

In questo contesto, con la coesistenza di più canali televisivi, tutti con lo stesso obiettivo prioritario, l'incremento dell'indice d'ascolto e sulla base d'interrogativi sul rapporto tra TV minori, è nata nel 2002 l'esigenza di imporre un codice d'autoregolamentazione a tutte le emittenti, col fine di tutelare i giovani telespettatori e il loro diritto a una visione protetta.

## IL CODICE

*Nei principi e contenuti generali si propone di:*

- applicare la convenzione ONU del 1989, divenuta legge dello stato nel '91, che impone a tutti di lavorare affinché i minori possano vivere una vita autonoma, nella tolleranza, dignità, pace... vieta di sottoporlo a inferenze arbitrarie o illegali nella sua privacy e comunque a forma di violenza, danno, abuso mentale e sfruttamento;
  - identificare fasce orarie in cui l'utenza è costituita prevalentemente da minori;
  - rivendicare la funzione educativa del mezzo televisivo, che si affianca alla scuola e alla famiglia, anche dove quest'ultima sia inadeguata;
  - migliorare la qualità della TV per l'infanzia;
  - educare adulti, bambini e famiglie a un uso critico e razionale del mezzo televisivo;
  - collaborare con il sistema scolastico.
- Il codice riguarda anche i programmi d'informazione: si

fa espressamente divieto di diffondere nella fascia tra le 7,00 e le 22,30:

- sequenze particolarmente crude o brutali o scene che comunque possano creare turbamento o forme imitative nello spettatore;
- notizie che possano nuocere all'integrità psichica e morale dei minori.

Inoltre nell'ottica di una TV per tutti il codice si propone di dare esauriente informazione circa il contenuto della programmazione, sia prima sia durante, distinguendo con appositi indicatori (i bollini a tutti noti), la TV per un pubblico adulto da una TV per tutti.

Queste finalità sono state rispettate? Bastano a tutelare l'infanzia, specialmente dalla fruizione gratuita della violenza? Quest'ultima è realmente dannosa per l'integrità psicologica e lo sviluppo armonico dei bambini e degli adolescenti? Questi criteri non sono comunque discriminanti nei confronti di chi non ha famiglie accidenti e attente?

## NUOVI PICCOLI TELEUTENTI

I nuovi piccoli teleutenti hanno acquisito precocemente la capacità di distinguere il vero dal falso, dal verosimile (possiamo discutere se ciò sia positivo per la loro crescita); sviluppano precocemente la capacità d'astrazione e una serie di competenze indotte: non vissute ma viste.

Guardano la TV per divertirsi, distrarsi, imparare, per noia, per solitudine, per spiare il mondo degli adulti, vale a dire loro «da grandi». Possiamo definire violente le immagini o azioni che comunque ledono la loro integrità psicologica e la loro stabilità emotiva.

## LA LETTERATURA

È possibile verificare se e quali danni producano su bambini e ragazzi la visione di situazioni e d'immagini violente?

Siamo andati a ricercare nella letteratura: «la violenza in TV è considerata tossica per il cervello» dei bambini in quanto:

- viene proposta come metodo efficace di risoluzione dei problemi;
- spesso è associata a piacere e ricompensa;
- è desensibilizzante nei confronti della violenza reale;
- «...i ragazzi desiderano vedere e rivedere scene di vio-

lenza e tendono a imitare quello che vedono, a identificarsi nei personaggi violenti...».

Secondo un'indagine condotta nel 2004, la maggior parte dei minori concorda con il fatto che la TV trasmette sempre più immagini violente, ma il 44% dichiara assoluta indifferenza di fronte ad esse. La letteratura internazionale è ricca d'indagini condotte negli ultimi vent'anni specie negli USA: alcune di esse sono studi osservazionali effettuati su campioni vastissimi d'utenza e un lungo follow-up nel tempo (diciassette anni!). Biasimi, nell'ultimo numero «Quaderni d'ACP», ha scelto per noi un'ottima revisione d'articoli, fatta da Brown *et al.* su «Lancet» 2005. Essi ci suggeriscono una definizione di *violenza*:

- «uso di forza fisica capace di produrre lesioni o comunque danno alle cose altrui».
- Oppure:
- «trattare o usare persone o cose di altri in modo da causare lesioni o interferire violentemente con la libertà degli altri».

## «GIÙ LE MANI DAI BAMBINI®»

CAMPAGNA NAZIONALE PER LA DIFESA DEL DIRITTO ALLA SALUTE DEI BAMBINI

«Giù le mani dai bambini»® è una Campagna sociale e informativa finalizzata alla sensibilizzazione del grande pubblico e alla formazione di insegnanti, genitori e ragazzi su una delicata tematica d'attualità: gli abusi nella somministrazione di psicofarmaci e anfetamine ai minori e ai bambini in particolare. La Campagna è senza scopo di lucro, apartitica e non confessionale.

Agli inizi degli anni '80, alcuni psichiatri affermarono l'esistenza di una malattia mentale dell'infanzia, un disturbo che consiste essenzialmente nel fatto che i bambini sono distratti, disattenti e molto, troppo vivaci:

il «Disturbo da Deficit dell'Attenzione ed Iperattività» (ADHD). La «malattia» – che viene diagnosticata con procedure sulla cui affidabilità scientifica si sono accese violente polemiche – si è quindi «diffusa» come un'epidemia.

In Italia si sono già effettuati screening nelle scuole e sono stati aperti i primi centri pilota per la somministrazione, ignorando terapie alternative pedagogiche che garantirebbero un'efficace risoluzione del problema senza la necessità di somministrare psicofarmaci dagli effetti collaterali potenzialmente distruttivi. «GiùleManidaiBambini»® vuole porre nuovamente il bambino e la sua famiglia al centro dell'attenzione, tutelando i loro diritti, e non escludendo a priori soluzioni alternative a quella strettamente farmacologica.

Per ulteriori informazioni e per scoprire come collaborare con noi, consulta il portale [www.giulemanidaibambini.org](http://www.giulemanidaibambini.org) o scrivi a [info@giulemanidaibambini.org](mailto:info@giulemanidaibambini.org).



Comitato «GiùleManidaiBambini»® ONLUS  
Casella Postale 589 – 10121 Torino Centro  
fax 011/5136631 – pronta reperibilità 338/7478239  
media relation 337/415305

[info@giulemanidaibambini.org](mailto:info@giulemanidaibambini.org) – [www.giulemanidaibambini.org](http://www.giulemanidaibambini.org)

Dopo aver esaminato la migliore letteratura in proposito, concludono che «non è possibile dimostrare effetti negativi a medio o a lungo termine, circa la condotta di ragazzi e adolescenti e la visione reiterata d'immagini violente [...] ci sono invece consistenti evidenze circa il rapporto tra immagini violente, disturbi del sonno, dell'emotività e del comportamento dei bambini a breve termine [...]». Vista la complessità dei fattori che possono influenzare l'aggressività, le teorie esplicative di un'eventuale relazione tra violenza dei media e comportamenti aggressivi, devono avere un approccio multifattoriale e considerare non solo l'influenza dei media ma anche fattori individuali e sociali [...]. È difficile impostare uno studio sperimentale sull'associazione tra violenza nei media, criminalità, delinquenza e comportamenti antisociali. Sembra comunque che soggetti con un background violento (famiglia, quartiere, ecc.) tendono a preferire trasmissioni violente e a immedesimarsi con personaggi aggressivi».

Solo lo studio di Johnson e Cohen pubblicato su «Science» del 2002 pone in correlazione comportamenti aggressivi e antisociali con le ore trascorse davanti alla TV: quest'associazione rimaneva significativa anche dopo aver escluso fattori confondenti come maltrattamenti, status sociale ed economico delle famiglie, educazione dei genitori, luoghi di residenza, problematiche psichiatriche.

Vi anticipiamo che il numero d'aprile 2006 d'«Arch. Pediat. Adolesc. Med.» sarà dedicato a quest'argomento.

Quindi non tutti i ragazzi sono a rischio allo stesso modo: lo sono sicuramente i più vulnerabili per fattori culturali e sociali, per situazioni psicologiche e in particolari i più piccoli per mancanza di codici di lettura forniti dalle esperienze del vissuto.

### VIolenza, PAURE E COMPORtAMENTI INDOTTI: L'ESPERIENZA DEL PEDIATRA DI FAMIGLIA

L'ambulatorio del pediatra di famiglia è il luogo dove spesso vengono raccolti i racconti del vissuto emotivo dei piccoli assistiti, specie se sono causa di disagio.

#### L'intervista

Ho intervistato 14 colleghi per raccogliere la loro esperienza sul campo ed ecco cosa è emerso: la notizia data dai tg di bambini deceduti in corso d'anestesia, ha provocato simulazione d'addome acuto e attacco di panico; l'influenza aviaria ha scatenato vere e proprie fobie alimentari; le immagini dello tsunami, l'angoscia di separazione; *ER, Medici in Prima linea*, attacchi di panico e crisi d'asma.

E ancora, la piccola Lucrezia, lasciata sola in casa con il fratello adolescente ha manifestato comportamenti sessuali precoci per la visione reiterata di film porno. Il wrestling, questo grande circo, sembra indurre emulazione solo in bambini che non superano gli 8 anni: ovvero «piccole bande di piccoli uomini crescono».

Non possiamo dare a questi racconti dignità scientifica, attribuire loro un sicuro nesso causale, ma ci devono comunque far riflettere.

Abbiamo cercato di dare la parola ai nostri piccoli utenti. Lo abbiamo fatto attraverso la somministrazione di un que-

stonario. Hanno collaborato alla raccolta dei dati 7 pediatri romani e 3 pediatri di Bollante. Il questionario è stato somministrato ai bambini che sono venuti nei nostri studi nel corso dell'ultima settimana d'ottobre 2005.

**Qualche considerazione sui limiti dell'indagine**

Il campione non è rappresentativo della popolazione generale poiché:

- i bambini che accedono ai nostri ambulatori appartengono a famiglie «accudenti»;
- le condizioni economiche delle famiglie possono essere all'origine d'alcune scelte;
- pur essendo i questionari anonimi, molti bambini hanno dimostrato imbarazzo nel riceverlo e compilarlo: l'impressione è stata che abbiano cercato di dare la migliore immagine di se stessi.

**Descrizione della popolazione**

Hanno risposto al questionario 219 bambini d'età compresa tra 3 e 14 anni. Sono stati suddivisi per fasce d'età: 3-6, 7-10, 11-14.

I bambini con età >8 anni hanno compilato da soli il questionario. La distribuzione sul territorio è stata «abbastanza» omogenea.

I quesiti salienti riguardano: la tv in camera, le ore trascorse davanti alla tv, le fasce orarie, la presenza di un adulto, cosa suscita paura, cosa disturba e rifiuto, i miti e gli eroi. Il questionario permetteva risposte multiple

Vi raccontiamo per ora solo i risultati dell'indagine condotta su 80 ragazzi tra i 10>14 anni, 44 maschi e 36 femmine. Molti hanno la tv in camera (46/80), alta è la presenza degli adulti (40/80) durante la visione, anche perché in molti dichiarano di guardarla dopo cena (50/80, ma il dato ci sembra sottostimato). Preferiscono i film e i cartoni a i documentari; 22 dichiarano di non aver paura di nulla, 30 cambiano canale quando ci sono i film dell'orrore, 15 dichiarano di temere la violenza vera, quella dei telegiornali e dei programmi d'informazione; 9 dichiarano di far attenzione al «bollino rosso»; 33 dichiarano di non vedere telegiornali, dibattiti politici, *Chi l'ha visto*, per noia, timore, mancanza di capacità di comprensione. Tutti dichiarano di non avere miti né eroi!

Non traiamo conclusioni e ci proponiamo di proseguire nell'indagine, ma ci permettiamo qualche considerazione: forse i ragazzi mettono il bollino rosso al telegiornale e ai programmi di cronaca; devono essere ascoltati e va data voce alla loro voce.

Noi pediatri di famiglia dobbiamo educare i genitori a un uso corretto del mezzo televisivo: i bambini molto piccoli non devono vedere la tv, non vanno lasciati da soli davanti al video, qualche volta nemmeno davanti ai cartoni animati che ci sembrano i più adatti, poiché le immagini hanno grande forza evocatrice sul vissuto emozionale più nascosto.

**Per concludere: chi va a dormire dopo carosello?**

I criteri di protezione non vanno forse rivisti ed estesi in base alle nuove abitudini delle famiglie?

Chi sono i reali destinatari dei «bollini verdi, gialli e

rossi» in calce ai programmi, le famiglie o i minori stessi?

Rappresentano un criterio valido di tutela?

Le fasce orarie protette lo sono realmente?

È corretto nell'ottica di una tv per tutti, mandare in onda in prima serata film come *The Ring* o l'immagine dei prigionieri iracheni nudi e umiliati di fronte a soldati sorridenti e compiaciuti?

È sufficiente suggerire alle famiglie di cambiare canale o commentare le immagini?

Cosa succede quando non sono in grado di farlo?

Qualcuno suggerisce di mandare in onda eguali dosi di speranza e solidarietà: può bastare?

Bisogna lavorare ancora molto, coinvolgere la scuola che rappresenta il miglior punto d'osservazione e deve rivestire a 360 gradi il suo ruolo educativo.

Ricordiamoci che ancora oggi, alle soglie del 2006, «Non è mai troppo tardi».

Ringrazio Gianni Biondi che mi ha proposto di riflettere e scrivere su questo argomento. Ringrazio i colleghi che hanno collaborato alla raccolta del questionari: Ferrara, Graziani, Martini, Montano, Pescosolido, Saponara, Reali La dottoressa Di Cosimo e i colleghi di Bollate.

**BIBLIOGRAFIA**

**CODICE DI AUTOREGOLAMENTAZIONE TV E MINORI.**  
**BIASIMI G.,** *La violenza in televisione. Poco quel che si sa, meno quel che si fa.* «Quaderni di ACP», 12(5), 2003, pp. 229-230.  
**BROWN et al.,** *The influence off violent mediano children end adolescent: a public health approach.* «Lancet», 2005, pp. 365-702.  
**BERTELLONI S. et al.,** *tv Internet e minori. Rischi e opportunità.* «Area Pediatrica», ottobre 2005.



## I.I.W. ISTITUTO ITALIANO WARTEGG

La nuova tecnica d'uso e di interpretazione del Test di Wartegg proposta dall'I.I.W. è **entrata a far parte degli strumenti per la Selezione usati dalla Marina Militare, dall'Esercito Italiano!** La nuova tecnica Wartegg permette di lavorare agilmente e con tempi tecnici molto contenuti in vari campi, Clinico, della Selezione e dell'Orientamento, grazie anche a software elaborati in maniera specifica per ognuno di tali ambiti. L'I.I.W. offre i seguenti servizi:

**ATTIVITÀ DIDATTICA**

L'I.I.W., accreditato presso il Ministero della Sanità, svolge attività di Formazione in psicodiagnostica per Enti e Strutture Pubbliche e Private (tra i quali: MMI, EI, AUSL, RE) organizzando percorsi di formazione per Psicologi e Medici. Tali corsi, che in passato hanno ottenuto i crediti formativi ECM, sono:

- sulla nuova tecnica Wartegg;
- sull'uso clinico di una Batteria di Test (Prove Grafiche, Wartegg, M.M.PI.-2 e W.A.I.S.-R);
- sul test di Rorschach.

Al riguardo, l'I.I.W. informa che il corso sul Wartegg ha ottenuto **50 CREDITI FORMATIVI**

**APPLICATIVO**

L'I.I.W. mette in vendita il materiale per l'utilizzo della nuova metodica:

- schede per la raccolta (individuale o collettiva);
- hardware per l'inserimento dati;
- software per l'elaborazione computerizzata del test in ambito Clinico, della Selezione e dell'Orientamento.

**Maggiori informazioni possono essere richieste presso:**  
 Istituto Italiano Wartegg – Sede legale: Via F. Grenet, 77 Sc.C/9 - 00121 ROMA  
 Segreteria: Mar., Mer. e Ven. ore 16-19, tel./fax 06.56.33.97.41 www.gubbnet.com/wartegg

# La teoria dei sistemi complessi in Pediatria

FRANCESCO MACRÌ

Pediatra, Dipartimento di Pediatria, Università degli Studi di Roma «La Sapienza»

La teoria dei «Sistemi Complessi» consente di spiegare alcuni fenomeni che in medicina a volte sfuggono all'interpretazione basata sul paradigma scientifico vigente. Tale teoria è applicabile in tutti i campi, biologici e non, e quindi in biologia, in medicina, ma anche in economia, sociologia e in tante altre discipline.

Nella singola disciplina è inoltre applicabile a vari livelli e se facciamo riferimento alla biologia (e quindi alla medicina), è estensibile a partire dalla cellula fino ad arrivare all'organismo intero, passando attraverso i tessuti, gli organi e gli apparati.

A ogni livello le proprietà di un sistema complesso non sono presenti nei singoli elementi costitutivi ma sono determinate dalla loro interazione, che genera una struttura e un comportamento.

Gli elementi costitutivi di un sistema complesso si chiamano «nodi» (sono nodi le particelle intracitoplasmatiche a livello cellulare, le cellule a livello dei tessuti, i tessuti a livello di organo e così via).

Il comportamento di un sistema complesso è:

- *variabile*, in quanto viene modificato dall'alterazione di un qualsiasi elemento costitutivo;
- *imprevedibile*, in quanto non è prevedibile sulla base delle modificazioni di una delle variabili;
- *non lineare*, in quanto l'effetto della modificazione di una variabile non è proporzionale alla causa che l'ha determinata;
- *irreversibile*, in quanto la configurazione del sistema, al variare del livello energetico, quando questo rientra nella condizione originale, non ritorna alla sua configurazione iniziale;
- *caotico*, in quanto ha un andamento basato sulle leggi del caos.

Un sistema complesso, inoltre, ha tre peculiarità fondamentali:

- *apertura*, poiché è in costante comunicazione funzionale con l'esterno e gli altri sistemi della stessa struttura;
- *autorganizzazione*, poiché le relazioni tra le varie componenti del sistema tendono ad essere stabili e organizzate ma secondo diverse configurazioni per ogni livello di energia;
- *autoregolazione*, poiché il sistema ha la capacità di recuperare la propria identità attraverso l'azione di meccanismi omeostatici.

Fornendo un'esemplificazione utile delle modalità di funzionamento di un sistema complesso possiamo ipotizzare un sistema composto da soli cinque nodi, uno per ogni assetto funzionale.

In effetti un nodo all'interno di un sistema biologico può ammettere cinque possibili assetti funzionali:

- attività di base, normale (resting);
- un'attività aumentata (se prevale un impulso stimolante);
- un'attività diminuita (se prevale un impulso inibitore);
- uno stato di ipersensibilità (priming);
- uno stato di desensibilizzazione.

La situazione funzionale conseguente allo stimolo dipenderà dall'assetto che ciascun nodo assumerà e potrà essere considerata specifica per un dato stimolo di vario tipo (chimico, fisico, infettivo, farmacologico, ecc...) ricevuto, rappresentando una sorta di memoria biologica.

La plasticità di tali fenomeni consente di spiegare alcuni segreti della vita, ma anche quelli riguardanti le manifestazioni di malattia e di guarigione. Ora, ogni essere umano è un sistema complesso e ogni sua funzione si configura come un sistema complesso. Tutto ciò dà conto di alcuni fenomeni che altrimenti non saremmo in grado di spiegare.

In base a quanto detto dobbiamo quindi immaginare che ogni perturbazione esterna, provocando uno specifico assetto funzionale dei nodi di un sistema complesso di tipo biologico, fornisce a quel sistema una sorta di memoria di sé. Non dimentichiamo che il sistema dovrebbe tendere naturalmente all'omeostasi, al recupero del suo equilibrio, perché, se così non fosse, si realizzerebbe la malattia o il disturbo funzionale. Nel bambino (come nell'adulto), questo principio è applicabile a vari livelli nei suoi comportamenti di fronte a eventi perturbanti.

Ogni volta che l'evento si ripete, la «memoria» offre al sistema l'occasione di riorganizzarsi per la ricerca dell'equilibrio. Se l'evento è di tipo infettivo, o vaccinale, è «il Sistema complesso Immunità» ad attivarsi, non semplicemente per formare gli anticorpi, come si ritiene nell'accezione comune, ma assumendo una configurazione articolata basata sull'interazione tra i vari nodi. Questa in un primo momento, viene denominata «inizializzazione» e poi «rilassamento», che costituisce la situazione funzionale a minore spesa energetica. Tale configurazione viene in pratica memorizzata (memoria associativa) e riutilizzata in situazioni future.

L'organizzazione di questo assetto funzionale è orientata

verso un'azione di risposta attiva (la inattivazione avviene soltanto quando gli stimoli sono deboli e continui) che può essere omologa (nei confronti dello stesso stimolo) oppure eterologa (nei confronti di stimoli dello stesso genere ma diversi). In pratica, facendo sempre riferimento al «Sistema Complesso Immunità», se un virus che colpisce le vie respiratorie di un bambino suscita un certo assetto dei nodi costituenti del sistema, un evento successivo dovuto allo stesso virus, ma anche a virus diversi, può evocare la stessa risposta funzionale di reazione positiva (difesa).

Ciò può spiegare perché un bambino che ha dieci episodi febbrili nel secondo anno di vita, quando comincia a frequentare il nido, vede ridursi del 20% per anno il numero di tali episodi, fino a non ammalarsi più dopo il sesto anno di vita. Anche se i virus sono diversi di volta in volta. Si può addirittura prevedere che alcuni sistemi complessi a livello del Sistema Nervoso Centrale, per le funzioni che riguardano gli organi di senso (vista, udito, ecc...) siano in grado in certi casi di correggere gli «input» in arrivo se «incompleti». Pensiamo, per esempio, a un oggetto già conosciuto, visto però in situazione di scarsa illuminazione: la vista, grazie all'assetto-memoria già elaborato per quell'oggetto, ne perfezionerà l'immagine incompleta.

La stessa dinamica possiamo ammetterla anche per altre situazioni relative per esempio ad aspetti emotivi o psicologici. Anche in questi casi un evento esterno può determinare una risposta adattiva nel « Sistema Complesso Psiche» che si confi-

gura in un assetto di memoria, questa volta emotiva. Possiamo anche qui immaginare che eventi di intensità, ma continui, possano indurre una sorta di inattivazione emotiva, mentre eventi di intensità adeguata possono provocare una risposta attiva secondo una configurazione dei nodi del sistema specifica per quell'evento, ma anche per eventi diversi con le stesse caratteristiche di accadimento. Il bambino potrà provare la stessa emozione (positiva o negativa) e reagire nello stesso modo a fronte di situazioni che lo coinvolgono, a volte anche se apparentemente irrilevanti, se della stessa valenza emotiva.

Questo modello interpretativo, oltre ad essere in grado di spiegare la variabilità di numerosi fenomeni biologici, offre anche la possibilità di compiere interventi terapeutici più idonei, di tipo farmacologico e non, in grado di sfruttare le risorse intrinseche del sistema e di quel bambino.

**BIBLIOGRAFIA**

CALLARD R., GEORGE AJ., STARK J., *Cytokines, chaos, and complexity*, «Immunity», 11, 1999, pp. 507-513.  
 FAURE P., KORN H., *Is there chaos in the brain? Concepts of nonlinear dynamics and methods of investigation*, «Comptes Rendus de l'Académie des Sciences», Serie III, vol. 324, 2001, pp. 773-793.  
 GOLDBERGER AL., *Non-linear dynamics for clinicians: chaos theory, fractals and complexity at bedside*, «Lancet», 347, 1996, pp. 1312-1314.  
 PISEK PE., GREENHALGH T., *The challenge of complexity in health care*, «British Medical Journal», 323, 2001, pp. 625-628.  
 WILSON T., HOLT T., *Complexity and clinical care*, «British Medical Journal», 323, 2001, pp. 685-688.

**ISTITUTO  
di TERAPIA FAMILIARE  
ANCONA**



Direttore  
FEDERICO CARDINALI  
Direttrice della didattica  
GABRIELLA GUIDI

Sede dell'Accademia di Psicoterapia della Famiglia (Direttore: M. Andolfi) per i Corsi di Specializzazione in Psicoterapia riconosciuti dal M.U.R.S.T. ex art. 3 Legge n. 56/89  
 Associato alla European Family Therapy Association, alla Società Italiana di Terapia Familiare ed al Forum Europeo per la Formazione e la Ricerca in Mediazione Familiare  
 Registrato presso il Ministero della Salute come provider per l'E.C.M.

**Attività didattica 2006**

**CORSI DI FORMAZIONE IN PSICOTERAPIA**

- **Corso di specializzazione in psicoterapia** - per psicologi e medici, riconosciuto con D.M. 31.12.93
- **Master** - scuola di perfezionamento per psicoterapeuti (ECM rich.)
- **Seminario Clinico** - corso semestrale per psicoterapeuti (ECM - cred. 50)
- **Supervisione Clinica** - corso annuale per psicoterapeuti (ECM - cred. 27)

**ALTRI CORSI DI FORMAZIONE**

- **La mediazione familiare** - corso per la formazione di consulenti e mediatori familiari
- **I Fiori di Bach** - corso introduttivo all'uso dei Fiori di Bach
- **La coppia in gravidanza** - corso per conduttori di gruppi in preparazione alla nascita (ECM rich.)

**CONSULENZE E SUPERVISIONI**

L'attività è rivolta ai Servizi, pubblici o privati, e a singoli professionisti

Via Redipuglia, 61  
60122 ANCONA  
Tel./fax  
071.204573  
0731.211167  
E-mail: itf@itfa.it

La segreteria  
dell'Istituto  
è aperta  
tutti i lunedì

[www.itfa.it](http://www.itfa.it)

Per le date di INIZIO  
e le scadenze per le  
ISCRIZIONI  
vedere il programma  
dei singoli corsi

## LA PSICHIATRIA GUARDATA CON GLI OCCHI DELLA MODERNITÀ: LA FONDAZIONE MARIO LUGLI

ROBERTA GALLETTA

Pubbliche relazioni Fondazione Mario Lugli

Si è svolto a Roma il 22 e 23 novembre 2005, alla sala congressi del CNR di Roma, il convegno «Le buone pratiche in salute mentale. La Fondazione Mario Lugli 2000-2005».

La manifestazione, organizzata dalla Fondazione Mario Lugli nell'ambito delle sue iniziative di ricerca e di promozione della qualità della vita di quanti soffrono di malattie mentali, ha visto in particolare il contributo e il sostegno dell'Assessorato alle Politiche per la Salute della Regione Emilia Romagna e dell'assessorato alle Politiche Sociali e per la Famiglia della Provincia di Roma.

Il convegno è stato inoltre patrocinato dal Ministero della Salute, dell'Assessorato alla Sanità della Regione Lazio e dell'Assessorato alle Politiche Sociali e Promozione della Salute del Comune di Roma.



Nelle due giornate di discussione e di confronto sono intervenuti medici e studiosi dell'ambito psichiatrico e anche per questo il convegno ha rappresentato un'occasione importante per fare il punto della situazione sullo stato della psichiatria in Italia, problematica oggi più che mai attuale.

Tra il pubblico intervenuto ad assistere alla due giornate dedicate alla salute mentale molte sono state le presenze di psichiatri, psicologi, infermieri ed educatori professionali. Molte anche le associazioni dei familiari dei malati psichici, tra cui i rappresentanti delle DIAPSIGRA regionali che hanno potuto fare domande e confrontarsi direttamente con i medici e gli operatori del settore.

Particolare rilevanza ha avuto la partecipazione di molti giovani studenti. Erano infatti presenti gli allievi del Corso di Laurea in Tecnica della Riabilitazione Psichiatrica della Seconda Cattedra di Medicina e Chirurgia dell'Università di Roma La Sapienza, sede distaccata di Civitavecchia e

quelli del Corso di Laurea in Tecniche della Riabilitazione Psichiatrica della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma, sede distaccata di Guidonia, oltre a molti studenti e laureandi delle Facoltà di Psichiatria e Psicologia di tutto il Lazio.

«Mi piace ricordare e ringraziare», ha detto il presidente della Fondazione Mario Lugli, dottoressa Anna Rosa Lugli Andretta, «le aziende farmaceutiche, che spero qui presenti, Astrazeneca, Bristol-Myers Squibb, Glaxo Smith Kline, Janssen-Cilag, Lilly, Pfizer per aver contribuito alla realizzazione di questo convegno e non solo ma anche a dar vita concretamente agli scopi statutari della fondazione con spirito etico e interesse sociale».

Il Convegno ha ospitato, durante il pomeriggio del 22 novembre, anche la consegna di un premio giornalistico che è stato conferito ai giornalisti Giovanni Anversa e Rossella Castelnuovo, per essersi distinti nell'impegno della corretta informazione delle problematiche e della conoscenza della malattia mentale.

La giornata del 23 novembre ha visto anche lo spettacolo *Un amore goldoniano*, rappresentato dalla Compagnia Teatrando dell'associazione *Aiutiamoli*. Il laboratorio teatrale, condotto da un regista professionista e dal suo gruppo di attori costituito da malati psichiatrici, ha dato prova tangibile della capacità espressiva, delle abilità cognitive emotive e comportamentali e del valore del teatro come attività riabilitativa per i protagonisti della rappresentazione.

La manifestazione si è conclusa la sera del 23 novembre con un concerto di musica classica tenuto dagli *Open Trios* all'Aula Magna della Scuola Germanica di Roma, voluto dalla Fondazione Mario Lugli per informare correttamente la società sulle problematiche della malattia mentale, creando un'occasione per la lotta contro lo stigma sociale che affligge quanti soffrono di forme di disagio mentale. ♦



# Le «sirene mediatiche» e l'infanzia

ANDREA VANIA

Presidente EAPE, Responsabile del Centro di Dietologia e Nutrizione Pediatrica dell'Università degli Studi «La Sapienza» di Roma

La capacità superiore di comunicare (rispetto a quella inferiore di segnalare), e soprattutto di comunicare contenuti astratti e simbolici, è ciò che contraddistingue la specie umana rispetto a ogni altra specie vivente, almeno per quanto ne sappiamo oggi.

È dunque comprensibile che tutta la storia umana sia permeata dalla comunicazione, addirittura dalla necessità imprescindibile di comunicare, tanto connaturata all'uomo che persino nelle condizioni più disagiate (sordi profondi, sordo-ciechi) si sono sviluppate particolari tecniche comunicative che consentissero di superare le difficoltà oggettive.

È anche comprensibile che la comunicazione sia diventata, nel corso degli ultimi cento anni circa, via via sempre più fondante rispetto addirittura all'esperienza diretta, e in qualche senso persino svincolata da questa; nell'ultimo ventennio, poi, grazie anche alla comparsa e alla diffusione sempre più capillare di Internet così come dei mezzi multimediali, la comunicazione si è addirittura progressivamente affrancata dalla realtà contingente, anche quando quest'ultima ne rappresenta il tema trattato: la realtà viene percepita come tale (e sempre più facilmente e da sempre più persone) per il solo fatto di essere stata comunicata, con un impatto di sostanzialità e di aderenza alla realtà che va aumentando di pari passo col livello tecnologico utilizzato: si dubita di una cosa raccontata, meno di una scritta su un quotidiano, meno ancora se scritta su un libro, e così via passando per la televisione e fino a Internet, considerato ormai spesso come detentore assoluto di verità, dimenticando il pur noto adagio informatico *garbage in, garbage out*, ovvero «c'infili spazzatura, ottieni spazzatura».

Si assiste così in un certo senso a un progressivo scollamento e allontanamento rispetto alle più moderne ed evolute tendenze dell'epistemologia e della filosofia della comunicazione: da un lato un uso della comunicazione in senso quasi magico (con l'acquisizione di una qualità di «esistenza mentale» [= realtà] di ciò che è detto, comunicato), che ci riporta ai primordi della comunicazione umana, e dall'altro un interrogarsi continuo sul significato, gli scopi, gli aspetti più reconditi e complessi della comunicazione stessa. Grazie agli sforzi congiunti e multidisciplinari di specialisti ed esperti di tutte le branche (matematica, chimica, fisica, epistemologia, filosofia del linguaggio, psicologia, informatica, neurobiologia), queste stesse discipline hanno dato vita a una teoria particolarmente interessante, la cosiddetta «teoria della complessità», forse una delle pagine più intriganti nella storia del pensiero filosofico e scientifico contemporaneo, definita anche – e meglio – la «sfida della complessità» o l'«epistemologia della complessità». Senza entrare nell'affascinante merito di questa sfida transculturale, ci basti ricordare che essa rappresenta a tutt'oggi il miglior tentativo di superare l'inimicizia tra filosofia e scienza che ha caratterizzato il XIX e buona parte del XX secolo. E che proprio sui e dai temi della comunicazione ha iniziato a muovere i primi passi.

Ciò che interessa sottolineare è che proprio da questa rivoluzione epistemologica, con la sua costruzione di modelli «dal basso all'alto» anziché «dall'alto al basso», origina una delle affermazioni più interessanti, rivoluzionaria e assolutamente imprescindibile per il nostro tema: «la comunicazione si genera nell'ascolto» (G. De Michelis, matematico, 1984).

L'idea è rivoluzionaria, perché sino ad allora si era stati convinti che la comunicazione consistesse nel parlare, nel trasmettere attivamente delle informazioni – qualunque fosse il mezzo utilizzato – a un ascoltatore/recettore/recipiente passivo. La rivoluzione, che tanto piacque agli psicologi relazionali, è nel trasformare l'ascoltatore da soggetto passivo a soggetto attivo, tanto che oggi la capacità di ascolto è ritenuta una tra le più importanti competenze professionali cosiddette «soft», che generano la differenza nei rapporti con i collaboratori e che favoriscono il «salto» dall'autorità all'autorevolezza.

Cosa ha a che vedere tutto ciò con l'infanzia, con i (mass)-media e con il mito delle sirene?

Ha, in realtà, molto a che vedere, e sotto diversi punti di vista.

L'infanzia rappresenta il periodo evolutivo – o «progresso» – di un sistema che parte da una complessità medio-alta per portarsi a una molto elevata; come in tutti i sistemi adattivi che evolvono in questo senso, la sua tendenza connaturata è quella di spingersi *naturalmente* verso una regione intermedia tra l'ordine e il caos: il cosiddetto «margine del caos», ovvero lo stato ottimale tra i due estremi rappresentati dall'ordine rigido, incapace di modificarsi senza essere distrutto – come lo stato dei cristalli e dei totalitarismi – e dal rinnovamento incessante, irregolare e caotico – come lo stato degli anelli di fumo e dell'anarchia (Atlan, 1979; Waldrop, 1992). E cosa succede quando un sistema complesso si trova al margine del caos? Semplicemente tende ad auto-organizzarsi. Può dunque meravigliare che lo sviluppo del linguaggio sia uno dei «feno-

# Pagine Blu Psicoterapeuti

[www.psicologi-psicoterapeuti.it](http://www.psicologi-psicoterapeuti.it)



## Pagine Blu. Una storia d'amore

Al compimento del suo primo mese di vita, nel Febbraio del 2002, Pagine Blu aveva ricevuto 743 visite. Calcolammo che si trattava approssimativamente di un lettore all'ora, incluse le ore notturne.

Considerammo che, dopotutto, qualcuno era rimasto sveglio di notte. In dubbio tra una lettura meditata delle Pagine Gialle e una visita alle Pagine Blu, aveva optato per noi. Scegliemmo di stabilire che il nostro primo mese di vita si era concluso con un successo.

A distanza di 4 anni i nostri lettori sono aumentati. Attualmente sono 80.000 al mese. 80.000 visitatori unici ogni mese. Che sfogliano mensilmente circa 500.000 pagine. 6.000.000 di pagine all'anno.

I numeri non sono una misura dell'amore.

Lo sono la fiducia, la stima, la credibilità che tali numeri testimoniano.

E gli attestati di coloro che in questi anni hanno parlato con le Pagine Blu e delle Pagine Blu:

tra gli altri, *la Radio Nazionale Svizzera in lingua italiana, l'inserto SALUTE de La Repubblica, il sito web de la Repubblica, l'inserto SALUTE di Sorrisi e Canzoni TV, le riviste Jack, Vitality, Flair, Come stai, Donna Moderna, Cosmopolitan, Leggo, Punto Informatico, Liberi Libri, Pigna Scuola.*

Tutto questo è il frutto di un amore di quattro anni. Di un amore ricambiato per la psicologia, per gli utenti, per la libera professione. E della semplice constatazione che gli psicologi e gli psicoterapeuti hanno bisogno di strumenti nuovi, al passo con i tempi, per tutelare e promuovere la propria attività e la propria immagine.

Forse tutto questo puo' essere di grande interesse anche per te.

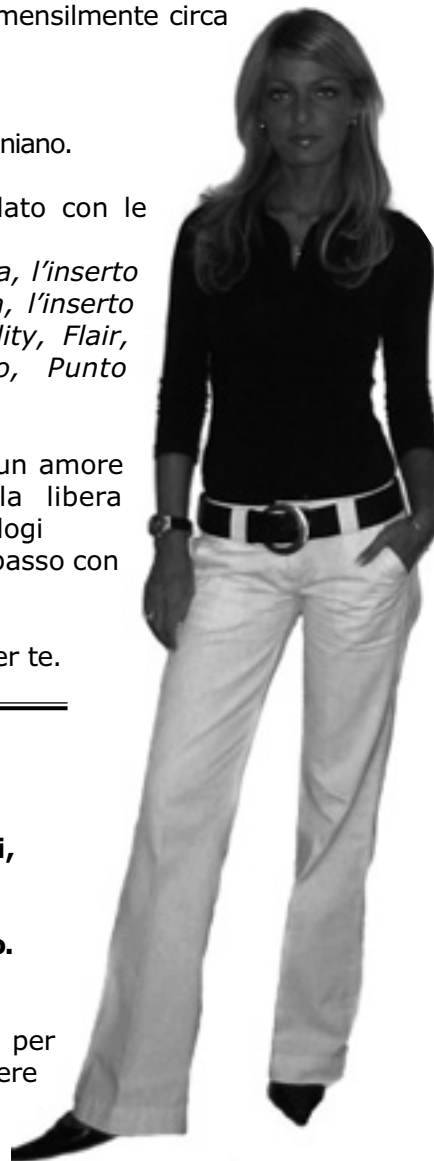
---

**Pagine Blu. Primo sito italiano per la ricerca di psicoterapeuti. In tutti i motori.**

**Pagine Blu. La miglior vetrina on line per psicologi, scuole di specializzazione, editori.**

**Se me lo dici dubito. Se lo vedo ci credo. Se lo faccio lo so. In esclusiva per i lettori di Babele.**

Tre mesi di registrazione **omaggio** e pubblicità **gratuita** per studi professionali e scuole di specializzazione. Puoi richiedere l'omaggio entro il 28 Febbraio 2006 visitando il sito o scrivendo a [omaggio.babele@psicologi-psicoterapeuti.it](mailto:omaggio.babele@psicologi-psicoterapeuti.it)



meni emergenti» – secondo l’accezione dell’epistemologia classica – che caratterizzano l’auto-organizzazione?

Dunque l’infanzia porta in sé la tendenza al progresso, la tendenza all’auto-organizzazione, la tendenza alla generazione/uso del linguaggio, la tendenza a complessizzare il linguaggio nella comunicazione, da cui non va disgiunta la tendenza ad acquisire (= apprendere) nozioni già presenti nel sistema di grado più elevato di cui fa parte (= famiglia, scuola, società), secondo le modalità e usando le tecniche già presenti nel sistema più elevato al momento dell’ingresso della nuova unità.

Le modalità e le tecniche di comunicazione, in particolare nei mass-media, sono quelle più sopra delineate a grandi, e volutamente imprecise, pennellate. Vale a dire che esse tendono ad avvalersi del paradigma di «ascolto = comunicazione», ma sfruttandolo a senso unico (non è possibile dialogare con Internet, con un quotidiano, con uno spot pubblicitario) anziché a doppio senso come sarebbe corollario del paradigma stesso. Dunque con la duplice tendenza da un lato a sfruttare le capacità assorbitive di nozioni da parte dell’infanzia, e dall’altro di ambire a rendere l’ascoltatore di nuovo soggetto passivo, se non nei termini dell’ascolto in quelli decisionali, che all’ascolto stesso e alla percezione mentale del comunicato dovrebbero far seguito. Ecco dunque anche spiegato il perché si parli di «sirene mediatiche»: come nel mito delle sirene infatti, che a guardar bene esemplifica nel miglior modo possibile l’essenza stessa del paradigma della «comunicazione = ascolto», scopo delle comunicazioni mediatiche è quello di attrarre il potenziale utente/consumatore senza dargli la possibilità di un contraddittorio, agendo dunque sì sulla comunicazione, ma non sul dialogo, che svelerebbe il possibile inganno...

Ne deriva che l’infanzia si viene a trovare, per mancanza di capacità esperienziale, per quella che potremmo chiamare una «ingenuità» cognitiva e relazionale, in una posizione particolarmente debole nei confronti di una comunicazione a senso unico, che essa tenderà ad assorbire come spugna, senza sottoporla a vaglio critico.

Ciò spiega anche perché le campagne pubblicitarie rivolgano particolare cura e attenzione al target infantile: captare l’interesse di quest’ultimo è fondamentale al fine di rendere l’ascoltatore della comunicazione un «ascoltatore attivo»; ma una volta ottenuto questo, a differenza di quanto può o potrebbe avvenire nell’adulto, non il 50% ma il 95% del compito assegnato è già svolto. Si tratta di un’operazione sicuramente lecita dal punto di vista legale, ma spesso non altrettanto facilmente giustificabile sul piano etico.

Fortunatamente per noi – e per l’infanzia! – l’evoluzione in questo senso e in questa direzione delle tecniche comunicative non è avvenuta nella totale ignoranza e inconsapevolezza da parte di chi rappresenta sia l’*audience* sia la protezione dell’infanzia: di qui gli sforzi delle organizzazioni di consumatori, degli educatori, dei governi e in generale di tutti gli organismi di controllo affinché i giovani e giovanissimi non siano sottoposti a un bombardamento acritico di informazioni che troppo spesso hanno il solo scopo di acquisire e fidelizzare nuovi consumatori. Di qui anche la particolare attenzione rivolta da questi organismi di controllo specialmente a quelle comunicazioni mass-mediatiche che possono avere un impatto (e per lo più

si tratta di un impatto negativo) sulla salute dell’infanzia.

Chi si occupa di infanzia, a qualsiasi titolo lo faccia – pediatri, psicologi, educatori, familiari – tende a opporre alla «cattiva» comunicazione una che sia invece corretta, aderente alla realtà e utile per l’infanzia. Purtroppo per noi – e per l’infanzia! – vari ostacoli si frappongono al raggiungimento di questo fine: tra i primi e più importanti ostacoli vi è proprio l’abilità, o meglio l’inabilità, comunicativa, che contrappone il singolo operatore della salute o educatore o familiare alla «sirena mediatica». Ma non va senz’altro dimenticata l’altra difficoltà, rappresentata dal target raggiungibile: mentre le sirene mediatiche raggiungono centinaia di migliaia di persone alla volta, e con un’abilità e una competenza professionale che rasentano ormai il limite della perfezione, i singoli operatori o i familiari agiscono sui singoli, al massimo su piccoli o piccolissimi gruppi, con uno sforzo che è dunque spesso vanificato dalla diversa entità delle forze in campo.

Ma, al di là delle difese che il sistema più complesso rappresentato dalla società di adulti possa mettere in atto per tentare di proteggere i suoi membri più deboli, ovvero bambini/ragazzi, c’è qualcosa che si possa fare affinché tra i due sottosistemi complessi di audience e comunicatori si avvii una relazione diversa? Esiste cioè un punto di vista diverso da cui partire per affrontare questo problema apparentemente insuperabile?

Credo che la risposta possa, paradossalmente, venire di nuovo dal mito delle sirene, o meglio da una sua trasposizione, la favola della Sirenetta di Hans Christian Andersen. La fortuna e insieme la dannazione della Sirenetta consistono proprio nella sua anomalia di essere ascoltatore prima che comunicatore... Solo nel momento in cui i mezzi di comunicazione si saranno pienamente trasformati in mezzi di comunicazione *interattiva*, sarà possibile un rapporto più paritario tra il comunicatore e l’ascoltatore (infanzia inclusa), rapporto che proprio tramite lo scambio reciproco di informazioni consentirà a entrambi i sistemi un’evoluzione verso una relazione più adulta e insieme più consapevole dei vantaggi e dei limiti presenti da entrambe le parti.

Certo, come nella favola di Andersen, il rischio nell’acquisire le proprie gambe sta nella possibilità di perdere la voce. Ma chiunque abbia a cuore gli interessi primari e superiori, essenziali e fondamentali dell’infanzia non può non ritenerlo un rischio che valga la pena di correre, una sfida che meriti di essere giocata, come peraltro lo sono sempre tutte le sfide della complessità.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSEN H.C., *La Sirenetta e altre fiabe*, Milano, Fabbri ed., 2000.  
 ATLAN H., *Tra il cristallo e il fumo*, Firenze, Hopeful Monster, 1987.  
 BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1994.  
 DE MICHELIS G., *A che gioco giochiamo*, Milano, Guerini, 1995.  
 DE PASCALE A., *La sfida della complessità, scienza filosofia società: l’indagine sui sistemi complessi nella cultura contemporanea*, «Attraverso lo Specchio», n. 7, 1984, p. 23.  
 NICOLIS G., PRIGOGINE I., *La complessità*, Torino, Einaudi, 1991.  
 TINTI T., *La sfida della complessità verso il terzo millennio*, [http://www.neuroingegneria.com/articoli/sfida\\_complessita.htm](http://www.neuroingegneria.com/articoli/sfida_complessita.htm)  
 WALDROP M.M., *Complessità*, Torino, Instar Libri, 1996.

# ISFAR Magazine

## Post-Università delle Professioni®



FORMAZIONE PER LA PROFESSIONE DI  
**REFLECTOR®**



Anni Accademici 2005-2007

Il **Reflector** è il professionista che utilizza ogni segnale informatore per offrire alla persona idonee sollecitazioni alla riflessione. Contrario ad ogni criterio terapeutico basato su precetti di autorità, su ordini, consigli o inviti, il Reflector aiuta l'individuo ad avvertire le contraddizioni, ad assumere consapevolezza delle motivazioni che determinano le scelte, ad innalzare l'edificio della propria personalità. Egli agisce una relazione indispensabile al bisogno che la persona ha di muoversi nella propria interiorità, di conoscere e discernere ogni aspetto dell'universalità che le appartiene, di sviluppare il proprio Sé.

*Sede e data d'inizio*  
**Milano, 18 febbraio 2006**

### Destinatari

La formazione è rivolta a laureati e laureandi (laurea specialistica o di secondo livello e lauree vecchio Ordinamento) delle Università italiane e straniere ed è titolo per l'iscrizione all'Albo professionale dei Reflector, tenuto dalla Società Internazionale di Reflecting.

### PROSPETTO DELLA FORMAZIONE

La formazione è biennale, per complessive 400 ore e richiede: incontri in aula, simulate, ricerche, verifica finale.

#### Fondamenti epistemologici

**Contributi teorico-pratici della psicodinamica** - La psicodinamica • Relazioni tra la psicodinamica e il Reflecting  
• Analisi dei messaggi del disagio

**Semiologia corporea** - Controllo della tonicità muscolare e destrezza motoria • Ricerca dello schema corporeo e dell'immagine di sé • Abitare il proprio corpo • Analisi dell'espressione corporea propria e degli altri • Verso la conquista dell'autonomia e dell'equilibrio

**Linguistica funzionale** - Morfosintassi e lessicologia nella relazione • Fonetica relazionale • Comunicazione fonosemantica

**Tonematica dialogica** - Abilità distributive della respirazione • Comunicazione teorica e sperimentale della voce

**Scenografia espressiva** - Mimica e distribuzione corporea nello spazio • Cinemi fonco-articolatori • Architettura delle manifestazioni

#### Dialogo anamnestico

#### Dinamica comunicazionale

### Quote di iscrizione e di frequenza:

La quota d'iscrizione (non rimborsabile per rinuncia) è di € 155,00 (+IVA 20%) = € 186,00.

La quota di frequenza per l'intera formazione è di tre rate da € 350,00 (+IVA 20%) = € 420,00 ciascuna.

### Calendario

**Anno 2006:** 18-19 febbraio, 01-02 aprile, 06-07 maggio, 24-25 giugno, 16-17 settembre, 21-22 ottobre, 16-17 dicembre

**Anno 2007:** 27-28 gennaio, 17-18 marzo, 14-15 aprile

**Sede della formazione:** Milano, Hotel Mennini via Napo Torriani, 14 - 20124 Milano

Reflecting® e Reflector® sono registrati con Marchio Comunitario

[www.reflecting.com](http://www.reflecting.com) [www.reflector.com](http://www.reflector.com)



**ISFAR Post-Università delle Professioni**

Ente Accreditato MIUR e Regione Toscana Provider ECM

**Segreteria:** viale Europa, 185/b - 50126 Firenze - Tel./Fax 055 6531816  
e-mail: [info@isfar-firenze.it](mailto:info@isfar-firenze.it) [www.isfar-firenze.it](http://www.isfar-firenze.it)





# Aiutare a riflettere

GUIDO PESCI

Reflector, Vice presidente SIR (Società Internazionale di Reflecting) – Firenze

La riflessione regola e indirizza positivamente lo sviluppo del sentimento, il modo di affrontare le cose, vale a dire analizzare e interpretare la vita. Essa può fare da guida nell'intricato labirinto interiore fino a rendere conoscibile l'ignoto e favorire lo sviluppo e il dominio su se stessi. Essa può permettere all'uomo di agire un'analisi delle conoscenze, una ricognizione dei desideri e trovare in se stesso i suoi veri beni, fino a raggiungere una personalità equilibrata e armonica.

Perciò la riflessione è ciò che di più grande e più idoneo abbiamo per intraprendere l'intima analisi del pensiero che regola la nostra esistenza, le nostre idee, i nostri giudizi, il nostro sentire e i nostri propositi, le nostre risoluzioni e i nostri atti.

Mediante la riflessione l'individuo può rintracciare forze ed energie spesso sopite, intensificare la propria consapevolezza, l'autostima e l'indipendenza. Trovare in se stesso i suoi veri beni, conoscere le proprie risorse, per arginare, mitigare le limitazioni e trasformarle in occasioni, opporsi a ogni tirannide, a ogni schiavitù, vincere ogni indebolimento, assumere una coscienza generosa, chiara, viva e attiva, sfidare le difficoltà a vantaggio di un sovrano dominio interiore che liberi dalle scorie e dagli errori.

Grazie alla riflessione, nella persona tutto si risveglia, essa torna a essere viva e attiva, con un coraggio maggiore che le consente di vincere le pene, gli ostacoli, i disagi, liberandosi così da tutto ciò che la inibiva e la tratteneva. È un caleidoscopio di pensieri che illumina la mente, che crea chiarezza, un processo di traduzione, di riconoscimento, che permette alle domande di emergere, di fare una lettura di quel diario delle insidie, di vecchie convinzioni, reazioni e paure che affiorano come barriere della propria personalità; è un lento processo di consapevolezza, di crescente coscienza dei sussurri interiori.

Se riflettere apre nuovi orizzonti e spinge la persona alla necessità e al desiderio di conoscenza, a scandagliare le acque del suo meraviglioso mare intimo e ad analizzare una a una le sostanze che compongono il suo essere e determinano il suo modo di esistere, occorre che qualcuno aiuti la persona a raggiungere queste abilità e disponibilità.

La risposta a queste esigenze viene offerta dal reflecting®, un metodo con cui è possibile aiutare l'individuo a riflettere su di sé, utilizzando prevalentemente le proprie risorse personali. Un'esperienza interiore rivolta a sviluppa-

re nella persona una profonda comprensione di se stessa, a destare e organizzare l'azione della volontà, agevolare lo slancio vitale, dominare le circostanze, vincere gli ostacoli e promuovere l'armonia.

Il reflecting si oppone ai criteri terapeutici sorti con l'intento di plasmarne la vita, di trovare per l'altro un orientamento, una direzione, nella convinzione di possedere le risposte giuste per incoraggiare e dare consigli, per indirizzare in modo adeguato gli altri, interpretare per loro, capire quindi e risolvere i loro disagi. In ogni individuo è lo sguardo interiore che deve farsi sempre più chiaro e consentirgli di vedere e scoprire le segrete trame, le leggi d'affinità, di trasmissione, le analogie, le influenze, le relazioni, le risonanze, il gioco degli istinti, le radici delle abitudini, le catene della memoria che sono proprie e non già *condurre* l'uomo secondo i principi della consulenza, dell'incoraggiamento e del consiglio, suffragati dalla parola che in tal modo assume il valore di farmaco.

Il terapeuta si affida, infatti, alla parola, come unico mezzo comunicazionale mediante la quale realizza una comprensione-spiegazione delle problematiche e degli eventi.

Contro questi fraudolenti tentativi occorrono nuove tutele alla libertà individuale, per una vita più vera e più libera, e ciò è possibile se aiutiamo l'individuo a riflettere su di sé, a rendere fertili elaborazioni interpretative che possono giungere a destare, sviluppare e organizzare azioni positive.

L'intento del reflecting è quello di affiancare l'individuo nel percorso che porta a riscuotere l'efficacia contro l'apatia che paralizza, acceca e impedisce di pensare, un potentissimo ausiliario che aiuta la persona, affacciata sul proprio caos interiore a diventare lettrice e autrice di se stessa.

Un metodo che richiede l'utilizzo di molteplici modalità stimolatorie, idonee per favorire negli altri, sia in dinamica diadica che nei gruppi, con efficacia e successo, lo sviluppo di nuove e diverse abilità e disponibilità. Esso è base indispensabile per la professione di reflector, come pure utile e a volte essenziale per tutti quei professionisti impegnati ad aiutare le persone nei diversi contesti operativi: sanitario, sociale, di sostegno psicologico, pedagogico e pedagogico-clinico, scolastico, della mediazione, aziendale e pastorale. ♦

# L'Apprendimento su misura a San Marino

RICCARDO VENTURINI

Psicologo dell'Età Evolutiva, Perfezionato in Psicopatologia dell'Apprendimento – Repubblica di San Marino

**A**lla fine siamo arrivati. Dopo un anno di lavoro e un impegno rilevante di un'équipe di operatori esperti in diverse aree dell'apprendimento, dal linguaggio all'intelligenza, dalla memoria alla matematica, ecc., nasce a San Marino, con sede a Dogana, il primo centro dell'Apprendimento che si rivolge a tutti i bambini e i ragazzi immersi nel percorso scolastico. L'idea iniziale che ha portato alla realizzazione di questo progetto è stata l'accorgersi di difficoltà che frequentemente incontrano gli studenti nei rispettivi percorsi di apprendimento. Infatti, al di là della competenza professionale di un corpo docente che si aggiorna e persegue il raggiungimento dei programmi fissati ogni anno dal Ministero, il numero dei ragazzi che vivevano e che vivono con difficoltà la scuola cresceva e segnalava un bisogno latente di riconoscere più forme di apprendimento, conseguenti a più stili di pensiero e a diversi tipi di intelligenza. È chiaro che ognuno di noi riporta nel suo lavoro lo stile che lo caratterizza e che si incontra con gli interlocutori di turno, avvicinandosi o allontanandosi da loro. Quante volte abbiamo scoperto i segreti e i piaceri di una materia perché un professore ha innescato in noi un interesse, una curiosità che hanno elevato alla potenza la nostra motivazione a studiare quei temi. Quante volte abbiamo capito un concetto o una spiegazione perché ci è stata spiegata nel modo a noi più comprensibile. Quante volte argomenti poco chiari sono diventati palesi una volta che abbiamo modificato e riorganizzato gli iniziali punti di riferimento.

Ogni studente è caratterizzato da un tipo di intelligenza e da uno stile di studio che lo rendono unico e «adeguato» per apprendere in certe situazioni piuttosto che in altre. Ogni volta che cerchiamo di spiegare qualcosa a un gruppo riceviamo da chi ci ascolta i segnali della comprensione del significato di quello che trattiamo, in tempi diversi e successivi alle cose che via via diciamo. Questo perché ogni pensiero che si aggiunge rende la nostra idea più o meno comprensibile agli altri a seconda di come avviene l'elaborazione; chi la riceve la traduce poi secondo un proprio stile e seguendo proprie modalità che attribuiscono a ciò che viene detto un maggiore o un minore significato (provate solo a pensare al di là degli stili semplicemente ai codici che in ogni situazione caratterizzano la comunicazione) e sempre rispettando un proprio tempo.

Ecco allora che abbiamo pensato di dare vita a un Centro dell'Apprendimento dove i contenuti e gli argomenti di studio saranno trasformati e adattati alle specificità di ognuno, come se

andassimo da un sarto per farci cucire un abito su misura. Quindi inizialmente ogni soggetto sarà riconosciuto e descritto con le caratteristiche che gli appartengono, in seguito il materiale da apprendere sarà strutturato secondo le specifiche esigenze. Saranno cioè seguiti alcuni passaggi: l'introduzione di elementi che potenzieranno gli accessi sensoriali complementari a quello visivo, il riconoscimento degli stili di studio prevedendo modalità, tempi e costruzioni del materiale nel rispetto di ogni studente. La finalità è la facilità di apprendimento di un determinato contenuto (lo stesso per tutti). La scuola sta aggiornandosi velocemente, ma le caratteristiche di ogni individuo/studente potranno essere riconosciute attraverso un percorso che dovrà restituire a ognuno la propria identità. Il Centro dell'Apprendimento svolgerà quindi un intervento strutturato: nella prima fase, come già indicato, con un riconoscimento delle caratteristiche cognitive e del come lo studente si pone di fronte alla consegna da svolgere, riconoscendo competenze e stili di studio, nonché tipi di intelligenza e accessi sensoriali privilegiati, per poi trovarsi a provare una trasformazione del materiale didattico reso via via più comprensibile e adatto per lui. Si mira così a raggiungere pienamente contenuti e finalità del percorso di apprendimento legato al ciclo scolastico frequentato, attraverso un percorso guidato su misura: è come se potessimo offrire un menu su misura rispettando il regime alimentare di ognuno.

Il progetto prevede inizialmente un'attività condotta in loco. Entro l'inizio del prossimo anno sarà accessibile anche attraverso Internet, per presentare a un pubblico più ampio i risultati raggiunti e offrirsi a tutti gli studenti che intendono mettere alla prova le loro competenze al di là dei limiti di ciascun contesto scolastico.

La verifica dei risultati raggiunti, attraverso oggettive valutazioni, permetterà di migliorare sempre l'intervento e la prestazione per ottimizzare e perfezionare ogni percorso. Occorre da ultimo rilevare come lo scopo di questo lavoro rivolto a tutti gli studenti dei diversi ordini di scuola è prioritariamente di favorire un accesso all'apprendimento di contenuti e strategie. Questi favoriranno anche una crescita più soddisfacente degli allievi, che potranno sempre di più sentirsi adeguati e capaci anche oltre un sapere di contenuti, per ritrovare se stessi come persone.

## BIBLIOGRAFIA

BONFÉ A., MAZZA E., MICHELOTTI M.R., VENTURINI R. (2005), *Psichiatria dell'Infanzia e dell'adolescenza*, Roma, Borla (in corso di pubblicazione).

# Forma mentis



A CURA DI  
PIER LUIGI RIGHETTI — DARIO CASADEI  
SOSTEGNO PSICOLOGICO IN GRAVIDANZA

ISBN: 88-7487-157-0  
€ 20,00 - FORMATO: 15,5x21 - PAGG. 304

Il vissuto psichico della donna in attesa di un bambino e quello di tutto il suo contesto relazionale e familiare sono i temi che uniscono le numerose testimonianze raccolte in questo volume scritto da professionisti con specializzazioni diverse (psicologi, psicoterapeuti, ginecologi, ostetriche, neuropsichiatri infantili).

La presenza dello psicologo nei reparti di ostetricia è ritenuta ormai fondamentale per supportare la donna durante la gravidanza, per prepararla ad affrontare consapevolmente, e insieme al partner, il travaglio, il parto e il diventare ed essere genitore, e anche per aiutarla a far fronte a un'eventuale perdita di un figlio (a seguito del parto o dell'aborto). I numerosi casi clinici qui presentati evidenziano tuttavia la «cecità» di alcune prassi cliniche che, focalizzandosi sull'«organo da curare», ignorano l'intero contesto psicologico della gestante. Gli autori, forti dell'esperienza quotidiana nei reparti d'ostetricia, affrontano vari aspetti connessi al vissuto psicologico della gravidanza al fine di stabilire un *modus operandi* comune che contempli, oltre agli aspetti prettamente medici, anche quelli emotivi e relazionali.



SERGE BOIMARE  
IL BAMBINO E LA PAURA DI APPRENDERE  
*Trame antiche e approcci pedagogici moderni*

ISBN: 88-7487-158-9  
€ 14,00 - FORMATO: 15,5x21 - PAGG. 192

Cosa impedisce ai bambini intelligenti e curiosi di utilizzare a scuola le capacità che indiscutibilmente possiedono? Al di là delle colpe del sistema scolastico e dei metodi pedagogici, ci si accorge che è l'apprendimento stesso a scatenare paure che disorganizzano la mente. Il confronto con la prestazione, con la regola e l'autorità, con il dubbio e la solitudine, risvegliano in alcuni bambini un'inquietudine profonda contro la quale i soliti metodi d'insegnamento possono fare, qualche volta, ben poco. Placare le paure e dare loro una forma accettabile sono condizioni indispensabili per riconciliare i bambini con la voglia di sapere prima, e con la scuola e l'apprendimento poi. Il ricorso ai temi al di fuori del programma ufficiale — alla mediazione della cultura — si rivela un metodo eccellente per liberare il desiderio di sapere dalle preoccupazioni e ansie personali troppo invadenti e troppo limitanti. E così entrano in classe i protagonisti dei romanzi di Jules Verne, gli eroi della mitologia e i personaggi della Bibbia per mediare nell'apprendimento della letto-scrittura, dell'algebra, della grammatica.

Attraverso esempi tratti dall'esperienza personale, l'autore dimostra quanto il rinforzo della funzione immaginativa sia una tappa indispensabile e un requisito fondamentale dell'apprendimento scolastico.

# Forma mentis



MICHELE CAPURSO — MARIANTONIETTA TRAPPA  
LA CASA DELLE PUNTURE

*La paura dell'ospedale nell'immaginario del bambino*

ISBN: 88-7487-291-7

€ 16,00 - FORMATO: 15,5x21 - PAGG. 184

Come immaginano l'ospedale i bambini? Che tipo di paure incute il pensiero di un ipotetico ricovero? Cosa spaventa di più?

Una ricerca ha evidenziato che, oltre alle siringhe e ai camici bianchi, fa paura l'idea della solitudine, dell'incertezza, del dolore, dell'abbandono, della morte.

Ricco di disegni e di racconti dei bambini, il volume è dedicato agli adulti addetti a lenire e a gestire le paure dei piccoli. Ai genitori, quindi, ma anche ai pediatri, insegnanti ed educatori di ogni sorta. Tutti loro troveranno qui le nozioni fondamentali sulla paura nell'infanzia, sulle sue cause, sul suo senso, sul modo di amministrarla e di ammansirla. Ma innanzitutto un'infinità di suggerimenti per affrontare le paure connesse al processo di cura, che non è e non dev'essere un'azione solamente tecnica, ma innanzitutto una relazione tra chi ha il compito di assistere gli altri e chi si trova nella situazione di bisogno.

I progetti educativi, volti a far conoscere l'ospedale come servizio pubblico e a far gestire l'accoglienza dei più piccoli - parte finale e una delle finalità primarie di questo libro - costituiscono una guida per rafforzare quell'indispensabile alleanza che si deve instaurare tra medici e infermieri da una parte ed educatori e genitori dall'altra.



LUCA VALLARIO — ROBERTO GIORGI  
MAURIZIO MARTORELLI — EMANUELE COZZI  
IL RITO DEL RISCHIO NELL'ADOLESCENZA

ISBN: 88-7487-294-1

€ 11,00 - FORMATO: 15,5x21 - PAGG. 144

L'adolescenza è uno dei momenti più critici e, allo stesso tempo, più creativi del ciclo vitale dell'individuo e della famiglia: scuote lo spazio e il tempo, evoca i fantasmi più terribili, si colma di istinti ed emozioni. Ognuno, per entrare nel tempo adolescenziale, esegue il proprio rito, spesso volutamente dissacratorio, con risposte dure e spesso crudeli.

Se un tempo le società organizzavano strutture dove la tensione e la confusione, proprie della crisi, potevano essere elaborate (gli spartani davano i figli allo stato, gli israeliani hanno creato i kibbutz, culture tribali offrivano riti di passaggio), la nostra cultura, a parte qualche tentativo di raggruppamento, non propone agli adolescenti soluzioni efficaci. Oggi sembra che siano i comportamenti a rischio la via prediletta per il confronto con il mondo.

Gli autori mostrano un panorama chiaro ed esaustivo dei comportamenti a rischio, la loro tipologia, l'incidenza nel rapporto con l'età e con il sesso. Nell'affrontare i concetti innovativi - il parallelo tra riti di passaggio e comportamenti a rischio, il lavoro sull'identità e la teorizzazione del «principio del virtuale» - propongono modelli di prevenzione e proposte d'intervento stimolanti. Arricchiscono il libro gustosi riferimenti mitologici e filmici.

# Se mi dai la mano non avrò paura

*L'importanza della presenza del genitore nella crescita del bambino*

**FEDERICA MILANA**

Psicologa, Istituto di Ortofonia – Roma

«Mamma tu devi essere felice così poi sono felice anch'io»  
*una bimba di cinque anni alla mamma*

ALBA MARCOLI, 2000

In quest'ultimo mese, durante gli incontri di terapia, un bambino mi ha chiesto più volte di ascoltare la canzone di Povia, *I bambini fanno oh*. Da questo ascolto è nata spontaneamente la necessità di soffermarci a riflettere sul testo e proprio in questa fase I. mi ha detto che la strofa che preferiva è: *Dammi la mano, perché mi lasci solo? Sai che da soli non si può: senza qualcuno nessuno può diventare un uomo*. Dalla sua esperienza sulla necessità di richiedere e avere continuamente conferme sulle proprie capacità e potenzialità, sono scaturite in me considerazioni e domande che mi hanno portato a concentrarmi in modo ancora più approfondito sulla relazione bambino-adulto.

Durante i colloqui con i genitori dei bambini che ho in terapia, è emerso che alcuni di loro pensano, forse troppo ingenuamente, che l'infanzia sia un momento della vita del soggetto priva di problemi: basta nutrire e tenere pulito il bambino per renderlo sereno e felice. Insieme abbiamo quindi riflettuto sul fatto che, in realtà, i primi anni di vita sono estremamente complessi. In alcuni casi si può correre il rischio di compromettere un sano ed equilibrato sviluppo se non si è abbastanza attenti ai segnali di disagio che i piccoli inviano agli adulti che li circondano, e così si può vivere nell'illusione che «tutto vada bene» ignorando le difficoltà. Soltanto quando il genitore si trova di fronte a turbe comportamentali del figlio si domanda: «Che cosa è successo?». Ma in questi casi i bambini hanno già sperimentato un senso di insicurezza e di sfiducia verso gli adulti e verso se stessi.

In Camaioni si può leggere che per sviluppo sociale si intende un processo di costruzione di legami con l'ambiente che circonda il soggetto, e contemporaneamente la scoperta e il rafforzamento della propria individualità (Camaioni, 2000).

Durante le sedute, mentre i mesi trascorrono, è sempre più evidente che lo sviluppo del bambino procede da un lato attraverso delle fasi che sono comuni ma, al tempo stesso, che ogni essere le attraversa in modo originale. Per tale ragione, ogni persona che si prende cura del bambino deve considerare le caratteristiche individuali del piccolo. Lo sviluppo del bambino, pertanto, non è una questione che riguarda solo i figli. Anche i genitori debbono maturare e cambiare, in quanto

la relazione genitore-figlio non è un'evoluzione unilaterale ma è un incontro tra i vari soggetti.

Da qui si comprende l'importanza della frase ripresa da un testo della Marcoli, che ho deciso di inserire in epigrafe a questa riflessione e che spiega, a mio avviso in modo semplice e chiaro, l'influenza che il comportamento del genitore ha sullo sviluppo del figlio. È fondamentale che questi prenda coscienza di tale influenza e della necessità di mettersi sempre in discussione, anche se si trova a confrontarsi con un bambino, perché nella relazione genitore-figlio si cresce e si matura, appunto, insieme. A questo proposito possiamo ricordare che durante i suoi studi Bowlby ha avanzato l'ipotesi che il bambino nei primi anni di vita costruisca, attraverso le interazioni con la figura di attaccamento, dei modelli operativi interni di sé, di ciascuna persona che lo accudisce e della relazione; ogni modello riflette le esperienze soggettive del piccolo durante le varie interazioni e le azioni della figura di attaccamento nei suoi confronti. Tali modelli permettono al bambino, inoltre, di ipotizzare le reazioni della figura di attaccamento alle sue richieste e organizzare, di conseguenza, il suo comportamento.

L'autore afferma anche che «ogni animale possiede una mappa conoscitiva dell'ambiente che serve per raggiungere uno scopo stabilito» (Bowlby, 1972). È chiaro che tali mappe possono avere un grado di complessità diversa e che per l'uomo, è ovvio, l'immagine del mondo risulterà estremamente complessa. È bene inoltre dire che i modelli operativi di sé e dell'altro, che il bambino sviluppa con la figura di attaccamento, possono essere applicati anche ad altre interazioni che il piccolo avrà con figure diverse dalla figura di riferimento. In questo modo la conoscenza di sé, e della persona che si occupa di lui, diviene per il bambino un modello su cui basare le future aspettative relazionali e, quindi, da riportare (Bowlby, 1972).

Avvalendosi dei dati e dei metodi forniti dall'etologia, dalla psicologia dell'apprendimento sociale, dal cognitivismo e dalla teoria psicoanalitica, Bowlby elaborò una teoria di sviluppo psicologico centrata sul concetto di attaccamento che secondo lo studioso può essere definito come «la pro-

pensione innata a cercare la vicinanza protettiva di un membro della propria specie quando si è vulnerabili ai pericoli ambientali per fatica, dolore, impotenza o malattia» (Bowlby, 1992).

Secondo questa definizione l'attaccamento può essere delineato da tre tipi di fenomeni:

- 1) l'oggetto di attaccamento riesce più delle altre persone a tranquillizzare il bambino;
- 2) il bambino tende ad avvicinarsi a questa figura più spesso rispetto alle altre persone per chiedere aiuto e consolazione;
- 3) se la figura di attaccamento è presente, il bambino avrà meno paura di persone o eventi sconosciuti.

Pur essendo attiva per tutto l'arco della vita, la tendenza all'attaccamento opera con massima intensità e frequenza all'inizio dell'esistenza, quando la vulnerabilità è maggiore mentre la capacità di gestire autonomamente le situazioni di disagio è minore.

Il sistema di attaccamento è pertanto un *sistema regolatore*<sup>1</sup> il cui scopo è appunto quello di gestire i comportamenti che mantengono la vicinanza e il contatto di una persona specifica che dispensa protezione e che viene definita, per questo, figura di attaccamento (Liotti, 1994). L'attaccamento è un bisogno primario e innato, in quanto è indipendente da altri bisogni (per es. bisogno di nutrimento) e contribuisce alla sopravvivenza della specie; si esplica attraverso cinque modelli comportamentali istintuali che sono il piangere, il succhiare, l'aggrapparsi, il sorridere e il seguire. Questi comportamenti vengono attuati dal bambino verso la figura di attaccamento principale.

Il sistema di attaccamento determina l'esperienza di emozioni intense (come la gioia, la rabbia, la tristezza o la paura) a seconda della disponibilità o meno della madre e della sua presenza o assenza. Questo sistema viene attivato dalla novità, dai pericoli e dall'angoscia, e viene attenuato dalla percezione di sicurezza.

Anche se in modo non esplicito, o non del tutto conscio, i bambini con cui lavoro esplicitano sempre la necessità di avere accanto a loro una figura di riferimento e di accudimento che riveste un'importanza fondamentale nella sua funzione di nutrimento fisico e psichico e di contenitore delle emozioni del bambino. Queste funzioni consentono infatti di dare al sé del piccolo un vissuto di unità e di continuità che ha un senso; ogni bambino ha essenzialmente bisogno di affetto, sicurezza e tolleranza. A tal proposito, negli incontri con i genitori si offrono anche suggerimenti pratici su come, per esempio, cercare di discernere le frustrazioni evitabili al piccolo da quelle che non lo sono, oppure si spiega sempre, l'importanza di chiedere scusa al fanciullo, se ci si è lasciati andare a un attacco di ira sproporzionato. Solo in questo modo l'adulto diventa la base sicura che permette al bambino di sentirsi protetto nell'esplorazione del mondo, perché sa che questi è potenzialmente disponibile anche se non è fisicamente presente ed è pronto ad accoglierlo nei momenti di difficoltà e di pericolo.

A tale riguardo Piaget (1973) afferma che se il bambino non ha ancora acquisito il concetto di permanenza dell'oggetto, quando si trova distante dalla madre proverà un senso di angoscia per la paura di essere stato abbandonato. Se però il bambino ha sperimentato un buon attaccamento con la madre, che

si è sempre presa cura di lui in modo amorevole di giorno e di notte, il bambino in genere è in grado di cominciare a riprodurre questo legame con qualcos'altro (come il ciuccio, l'orsacchiotto o la coperta) che diverrà a poco a poco il sostituto di sicurezza materna (oggetto transizionale). Il significato di questi oggetti privilegiati è proprio quello di dare al bambino la stessa sicurezza che gli dà la madre, perché ne diventano il simbolo, con la differenza che mentre la madre non può essere controllata, l'oggetto sostitutivo rimane sempre sotto il controllo del bambino. Attraverso tali oggetti il bambino si prepara a sviluppare il pensiero simbolico. La constatazione che la mamma torna ogni volta da lui, permetterà al piccolo di acquisire la permanenza dell'oggetto, che è poi la capacità di continuare a pensare a un oggetto (cioè ad averlo in mente) anche quando non è presente.

È bene ricordare, però, che l'organizzazione cognitiva del bambino nei primi anni di vita è abbastanza instabile, ciò vuol dire che se l'atteggiamento della figura che lo accudisce si modifica, muterà anche il tipo di schema utilizzato dal bambino. Allo stesso modo, se si sostituisce la figura di attaccamento, si modifica anche il tipo di messaggio trasmesso, pertanto si avrà anche un cambiamento nel bambino, nella sua rappresentazione di sé e dell'altro, nonché nella relazione stessa.

Nella terapia, come nella vita quotidiana, è evidente che con il crescere il bambino rafforza sempre di più tali modelli, rendendoli stabili; pertanto se i modelli operativi dell'attaccamento sono negativi, instabili e incoerenti, le informazioni relative a nuove relazioni molto probabilmente verranno distorte ed elaborate in modo da riconfermare l'idea negativa che il soggetto ha di sé. Per tale motivo nel mio lavoro cerco di supportare il bambino, e lì dove è possibile anche i genitori, per aiutarli a sviluppare una relazione di attaccamento sicuro. In questo caso la madre e il padre verranno percepiti dal bambino come disponibili, coerenti e amorevoli, pronti a confortarlo. In conseguenza a tale modificazione il bambino comincia a percepirsi e a considerarsi come un essere degno di amore e in grado di amare; e a considerare inoltre le proprie esperienze e le proprie esigenze come apprezzabili e degne di valore e significato.

**CIFORMAPER** ass. cult.  
Urbino - Perugia - Roma - Macerata

**I Convegno Nazionale di Gestalt Ecology**  
25 - 26 Febbraio 2006  
presso la Cittadella di Assisi (Perugia)  
Via Ancajani, 3

"La relazione come ambiente"  
climi, contesti e confini della relazione che cura

Tavole rotonde e workshop  
Sono state richieste i crediti ECM

SEGRETERIA ORGANIZZATIVA  
SEDE DI PERUGIA  
Tel. e Fax 075.500.30.36  
www.ciformaper.it  
info@ciformaper.it

Centro Italiano di Formazione Psico-Eco-Relazionale

La percezione di sé è positiva, infatti, se il bambino è autonomo e contemporaneamente ha fiducia in se stesso e negli altri. Proprio perché sta bene nel rapporto con il genitore, vive un senso di protezione dentro di sé: il genitore può esserci o no, ma comunque lui si sentirà amato e si fida di poter ricevere aiuto dall'altro nel momento in cui ne avrà bisogno. La relazione non è pericolosa e costituisce uno spazio di condivisione.

Quanto detto si ricollega all'«effetto specchio» della psicologia sociale, che afferma: «La costruzione dell'identità personale avviene attraverso il rispecchiamento del sé negli atteggiamenti che le persone significative hanno verso il sé» (Margari, 2002).

Da qui si comprende tutto il peso e l'importanza di un rapporto e una relazione affettiva del bambino basata sull'affetto, l'accudimento, l'accoglienza, e nella quale le figure di riferimento del piccolo vengono percepite da questo come disponibili, amorevoli, coerenti e pronte a confortarlo. Il figlio, a sua volta, si considererà come un essere degno di amore e in grado di amare.

Per questo nel mio lavoro ritengo utile favorire nel bambino e nei genitori l'attivazione e la consapevolezza, così come l'ascolto di sé e dell'altro per sviluppare un'intelligenza emotiva (Merck, 2002); con tale termine si intende infatti la capacità di ogni persona di riconoscere e trasformare in parola il mondo dei sentimenti e delle emozioni associato alle esperienze e alle relazioni.

Intelligenza emotiva è anche la capacità di controllare gli impulsi emotivi senza reprimerli e senza neppure farsene travolgere; la capacità di sviluppare l'efficienza mentale e la

comprensione della realtà e di motivarsi al raggiungimento di obiettivi e finalità di crescita, di educazione e di tutela, come pure la capacità di percepire e comprendere le emozioni degli altri, riuscendo ad essere sensibili ed empatici.

Il nucleo familiare dovrebbe essere il contesto ottimale dove svolgere questo intervento di prevenzione, di aiuto e di supporto, poiché dovrebbe favorire fra i vari membri condizioni di rassicurazione reciproca e di conoscibilità, indispensabili per superare le barriere della diffidenza e della non accoglienza. L'opera del terapeuta dovrebbe essere, secondo me, quella di aiutare a sviluppare nel genitore quell'amore incondizionato verso il proprio figlio, insieme alla comprensione e alla responsabilità per favorire anche nel bambino la capacità di fidarsi e affidarsi alla propria figura di attaccamento e al mondo che lo circonda, senza la necessità di ricorrere a barriere comportamentali per paura dell'altro.

Come infatti abbiamo già accennato, la crescita e lo sviluppo non sono problemi solo del bambino, ma anche dei genitori che debbono cambiare e crescere con i loro figli; la relazione genitore-figlio si deve evolvere sviluppando non un solo polo e lasciando l'altro fisso in una presunta maturità, ma entrambi devono rispettarci e crescere comprendendo i bisogni e i ritmi dell'altro.

Ogni interazione permette al soggetto un allargamento e un mutamento della propria esperienza, dando vita a modificazioni dei comportamenti ed equilibri mentali e affettivi; da qui si comprende tutta l'importanza di relazioni rassicuranti e amorevoli per un bambino che, appena nato, si percepisce debole e indifeso. Lo sperimentare una sicurezza affettiva permetterà al bambino di tornare a quella base sicura da cui partire per avventurarsi sempre più lontano, per periodi di tempo sempre più lunghi, alla scoperta del mondo, per poter crescere come individuo capace, autonomo e pronto.

I bambini insicuri, invece, presentano una visione del mondo e di loro stessi non conforme alla realtà. A mio avviso, però, fornendo loro gli strumenti adeguati, come l'amore, l'appoggio, la fiducia e la stima di sé, questi bambini non sopravvivono, ma trionfano; del resto sono «resistenti» e la loro sopravvivenza ne è una prova, hanno solo bisogno di qualcuno che li aiuti a liberare la loro voglia di vivere dall'insicurezza e dalla sofferenza.

**NOTE**

<sup>1</sup> Ogni forma di relazione può essere considerata come un insieme di regole di condotta sociale. Per Bowlby il sistema di attaccamento può essere considerato come un sistema regolatore innato. Oltre al sistema di attaccamento esistono altri sistemi regolatori quali: il sistema di accudimento, il sistema agonistico, quello sessuale e infine il sistema cooperativo (Liotti, 1994).

**BIBLIOGRAFIA**

BOWLBY J., *Attaccamento alla madre*, Torino, Boringhieri, 1972.  
 Attaccamento e perdita, Torino, Boringhieri, 1992.  
 CAMAIONI L. (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 2000.  
 LIOTTI G., *La dimensione interpersonale della coscienza*, Firenze, Nuova Italia Scientifica, 1994.  
 MARCOLI A., *Il bambino nascosto*, Milano, Mondadori, 2000.  
 MARGARI L., BELLO A., *Psicopatologia e disturbo dell'attaccamento*, www.sip.puglia.it, 2002.  
 MERCK M., *Problemi di sviluppo*, 2002 in www.msd-italia.com  
 PIAGET J., *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

**φ CONSULTORIO Antera** Associazione ONLUS  
 Centro di prevenzione e aiuto psicologico

Il Consultorio Antera, realizza attività formative rivolte agli psicologi, che iniziano a confrontarsi con l'attività lavorativa in ambito clinico ma non sono già avviati in un percorso di specializzazione in psicoterapia.

I Corsi teorico-pratico permettono di acquisire strumenti importanti ed utili alla professione in tempi abbastanza brevi e senza spese eccessive.

**CORSI FEBBRAIO - APRILE 2006**

La costruzione e l'uso della cartella clinica  
 Le tecniche del colloquio clinico  
 La diagnosi dei disturbi di personalità  
 Aspetti legali e adempimenti fiscali della professione

Inizio corsi 4 febbraio 2006

Le date dei moduli e tutte le altre informazioni relative ai contenuti sono presenti sul sito [www.consultorioanterait](http://www.consultorioanterait)

Al fine di realizzare gli obiettivi statutarî, tra cui la diffusione qualitativa della professione, il Consultorio Antera - Associazione O.N.L.U.S senza finalità di lucro - finanzia parte dei costi delle attività realizzate.

Via Anglona, 16 metro A (S.Giovanni) - Roma  
**06.45.425.425** [www.consultorioanterait](http://www.consultorioanterait)  
 info@consultorioanterait

# Uno strumento per la valutazione del vocabolario ricettivo

*Il Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R)*

**CRISTINA LEMBO**

Psicologa, Istituto di Ortofonia – Roma

Lavorando all'interno del settore di diagnosi e valutazione dell'Istituto di Ortofonia, ho avuto l'opportunità di utilizzare diversi strumenti atti alla misurazione dei vari ambiti di sviluppo nel bambino. L'obiettivo è di attuare una stima quantitativa e qualitativa di abilità quali quelle visuo-percettive e spaziali, dell'organizzazione linguistica e degli apprendimenti, e ancora del profilo di sviluppo psicomotorio, cognitivo e psicologico, i cui dati vengono, alla fine, integrati per dare un quadro il più possibile reale ed effettivo dello sviluppo del bambino in quel momento.

Tra i vari strumenti adottati e utilizzati in Istituto vi è il Peabody Picture Vocabulary Test-Revised – PPVT-R (Stella *et al.*, 2000), che risulta essere, nei vari ambiti di ricerca psicologici, un test particolarmente apprezzato per la facilità di somministrazione, per la buona validità che ha mostrato avere negli anni e nelle varie ricerche con molti test – soprattutto d'intelligenza – e per il costrutto su cui si basa la misurazione, ossia il vocabolario ricettivo (uditivo) del soggetto. Nel settore diagnostico e valutativo dell'Istituto tale test risulta essere un ottimo strumento, in quanto dà l'opportunità di avere una stima veloce del linguaggio del bambino in quel momento, dando di conseguenza indicazioni su vari ambiti, relativi per esempio allo sviluppo del linguaggio (acquisito) e-o dell'apprendimento, permettendo una valutazione di un settore ben specifico, ma non trascurabile, dell'intelligenza verbale, ossia il vocabolario.

Volendo fare una descrizione sommaria del PPVT-R, questo risulta essere la traduzione della revisione fatta nel 1981 da L.M. Dunn e L.M. Dunn di un test originario del 1959, il PPVT appunto, di cui esistono due forme parallele (L, M), sebbene attualmente in Italia si disponga della validazione di un'unica forma, e solo per bambini. Gli autori si sono proposti di raggiungere diversi scopi con l'utilizzo del Peabody: primo fra tutti, quello di misurare l'estensione dell'acquisizione del vocabolario nel soggetto, intendendolo anche come un test di apprendimento.

Lo strumento, inoltre, assegna una stima veloce a uno dei maggiori aspetti delle abilità verbali dei soggetti che appartengono a un determinato ambiente sociale. In questo senso è anche una misurazione dell'attitudine scolastica. Non è da considerarsi come un test per la misurazione dell'intelligenza generale, in quanto va a misurare solo il vocabolario.

Gli ambiti che gli autori hanno voluto coprire con la creazione di questo test sono stati diversi. In primo luogo, lo strumento può ed è facilmente utilizzabile in ambito scolastico,

come strumento di screening intellettuale; in tal senso, affermarono Binet e Simon (1916): «Uno dei modi migliori per dare un giudizio sull'intelligenza di un individuo è quello di domandargli di indicare, presentandogli delle illustrazioni, un oggetto dopo averlo nominato». Inoltre il Peabody può essere usato come semplice mezzo d'informazione per l'insegnante che vuole attuare un intervento mirato, su singoli soggetti, a un appropriato livello, o verificare semplicemente il livello d'apprendimento raggiunto dagli allievi. Permette anche la ricerca e l'identificazione di bambini con ritardo nell'apprendimento, se appropriatamente utilizzato insieme a misure di valutazione delle acquisizioni scolastiche.

Il test è di facile uso anche in ambito pre-scolare, grazie sia all'importanza che la misura del vocabolario ha nello sviluppo dei bambini, sia alla semplicità dello strumento nella sua somministrazione, che può essere fatta persino con bambini molto piccoli.

Un secondo ambito d'uso dello strumento è quello clinico. Nello specifico, lo strumento si mostra un test adatto per le persone che non sanno leggere o per quelle con problemi nel linguaggio scritto, in quanto non richiede un'interazione verbale-attiva tra il somministratore e il soggetto esaminato, ma una semplice risposta gestuale, ed è per questo percepito come «meno minaccioso» rispetto ad altri test. Risulta quindi essere appropriato per persone gravemente danneggiate, quali afasici espressivi e balbuzienti, o con persone con paralisi cerebrale, e con persone psicotiche. Infine, essendo le illustrazioni con disegni chiari, prive di dettagli fini e di problemi di figura-sfondo, il Peabody risulta essere appropriato anche per persone con difficoltà visuo-percettive.

Altri ambiti d'uso dello strumento sono quello relativo all'uso professionale, per esempio nella selezione del personale, e quello della ricerca, e in particolare in quei disegni sperimentali in cui è richiesta una fase di pre-test e di post-test, questo grazie alle due forme, Forma L e Forma M, di cui esso è composto (attualmente in Italia si dispone della validazione di un'unica forma).

I dati ricavabili dal manuale e da vari studi e ricerche attuate negli anni evidenziano come lo strumento disponga di una buona validità e di una soddisfacente attendibilità. In particolare, dalla letteratura si nota come la validità del test sia stata analizzata soprattutto attraverso il confronto con diversi strumenti (Alpeter, 1989; Carvajal *et al.*, 1993; Carvajal *et al.*, 1992; Childers, Durham, 1994; Davis, Krame, 1985), e in particolare

# www.psychostore.net

### LIBRI

- Psicologia
- Psicoterapia
- Psichiatria



### TEST PSICOLOGICI

- Manualistica
- Reattivi
- Software

### SOFTWARE PROFESSIONALE

- Cartella clinica
- Agenda



Informazioni, novità bibliografiche, aggiornamento e, tutte le settimane, una News Letter gratuita con offerte speciali e sconti riservati.

## TUTOR by Psiconline

Una nuova, importante iniziativa di Psiconline a favore degli utenti del sito internet Studenti di Psicologia ([www.studentidipsicologia.it](http://www.studentidipsicologia.it)): TUTOR – il tuo assistente on line!

Pressati dalle richieste che quotidianamente giungono in Redazione, Psiconline ha pensato di riunire un Team di Esperti, altamente qualificati e a diretto contatto con la realtà universitaria italiana, che potesse fornire un aiuto concreto ed efficace a tutti quegli studenti di psicologia che ogni giorno si trovano a contatto con una realtà difficile e complessa ed hanno bisogno di supporto e di competenza per potersi districare fra i mille problemi quotidiani.

TUTOR è tutto questo! Un aiuto, un consiglio, l'attenzione giusta nel momento giusto e, soprattutto, la possibilità di superare gli ostacoli che l'università ci frappone e raggiungere più facilmente la meta. E per facilitare ulteriormente l'accesso a TUTOR abbiamo individuato due modalità di utilizzo:

- FLAT
- DAY by DAY

Ciascuna delle due proposte consente di ottenere la massima soddisfazione dei propri bisogni al minimo costo possibile.

Il funzionamento è autoesplicativo:

FLAT, con un costo di abbonamento mensile contenuto, permette di ottenere l'accesso completo alle aree riservate del sito di Studenti di Psicologia. All'interno è possibile trovare informazioni, notizie, strumenti bibliografici, biografie di psicologi e psicoterapeuti illustri con una ricca bibliografia di riferimento e tante altre cose.

Oltre a ciò l'abbonamento consente di utilizzare il servizio di tutoring on line e di accedere alle aree predisposte su E-psychology, il sito della formazione on line di Psiconline, specifiche per gli studenti di psicologia.

I nostri Esperti saranno a vostra disposizione per richieste, informazioni e supporto così da compensare i vostri bisogni.

DAY by DAY, con un costo determinato per ogni utilizzo, consente di ottenere uno specifico servizio nei campi della ricerca bibliografica, del tutoring on line, della compilazione della tesi o della preparazione degli esami di psicologia.

Scegliere uno dei due tipi di offerta è un fatto strettamente personale. Da parte nostra l'impegno è quello di fornire il miglior servizio possibile in ogni occasione.

Così come è nella tradizione di Psiconline!

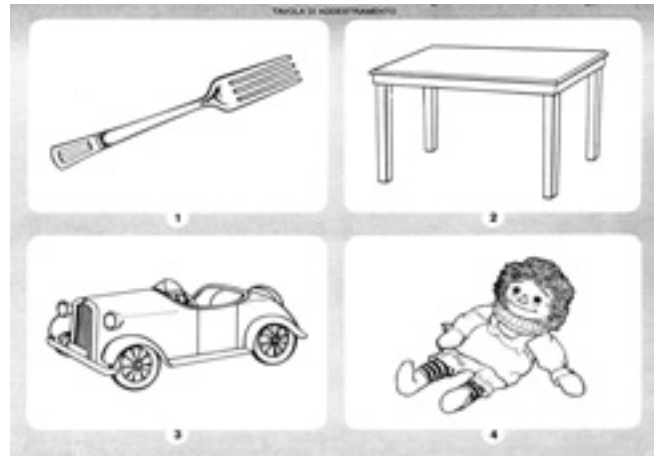
Per metterti in contatto con TUTOR by Psiconline scrivici subito a: [tutor@psiconline.it](mailto:tutor@psiconline.it)

le scale Wechsler, con le quali è emersa una correlazione positiva e significava. Inoltre l'attendibilità dello strumento è palese sia dalle caratteristiche degli item, che indicano come essi siano coerenti e comparabili tra loro, sia dal fatto che le due forme di cui è composto siano strettamente parallele e i punteggi rimangano stabili per periodi più o meno lunghi.

Lo strumento è composto da una serie di item figurativi, in tutto 175, ordinati in base al livello crescente di difficoltà, e preceduti da cinque item chiamati d'«addestramento», con cui si aiuta il bambino a familiarizzare con il test. Ogni parola-stimolo del PPVT-R è accompagnata da quattro semplici illustrazioni in bianco e nero, di cui una sola corrisponde all'item che lo sperimentatore chiederà di indicare (fig.1). La somministrazione ha fine quando sono compiuti sei errori nell'intervallo di otto item consecutivi, e il punteggio grezzo viene trasformato in ponderato in base al numero di stimoli correttamente riconosciuti e alla fascia d'età corrispondente.

In passato mi è capitato di utilizzare il Peabody in uno studio pilota nella scuola materna; tra i vari obiettivi della ricerca c'era la valutazione di una possibile differenza tra l'età dei bambini e le tre classi di stimoli da cui è formato il Peabody: «Aggettivi», «Nomi», «Verbi». L'analisi statistica attuata dimostrò come l'utilizzo del test, e i suoi risultati, andassero a coincidere con le teorie di acquisizione del linguaggio nel bambino. Nello specifico, si palesò una significativa differenza nell'uso e conoscenza, delle tre classi di stimoli, nelle diverse età (1° - 2° - 3° anno di scuola materna). Tra i risultati emerse come sia per la categoria «nomi» che per quella «verbi» ci fosse una significativa differenza tra i tre gruppi di età, mentre per la variabile «aggettivi» si notò un'uguaglianza di risultati per quanto riguardava le medie dei bambini di 4 e 5 anni, a discapito di una performance significativamente inferiore per il gruppo dei bambini di 3 anni.

Questo risultato può essere interpretato ricordando le teorie che trattano l'apprendimento degli aggettivi, e che affermano come i bambini apprendano prima gli aggettivi più semplici e generali e, solo successivamente, quelli più specifici. In particolare la teoria di Clark (1973) spiega lo sviluppo degli aggettivi attraverso l'uso di due «termini»: data una coppia di aggettivi, si distinguono un termine *non- marcato*, che ha un doppio uso, cioè sia per tutta la dimensione che per la sua specifica estensione, e un termine *marcato*, che ha soltanto un uso specifico. Per esempio, data la coppia «alto-basso», il primo termine sarà quello non marcato, in quanto copre tutta la dimensione (alto-basso) e indica un estremo in particolare della dimensione stessa (alto), mentre il secondo sarà il termine marcato. Infatti, in diverse ricerche fatte con bambini di tre anni, è risultato come questi usassero di più il termine non-marcato rispetto a quello marcato, essendo il primo più semplice e generale, rispetto al secondo più specifico. Tra gli aggettivi, quello appreso più precocemente rispetto ad altri è il «più»; anche l'ordine di acquisizione dei termini spaziali è stato oggetto di diversi lavori: i primi aggettivi spaziali ad essere appresi sono «grande» e «piccolo», e poi di seguito le altre coppie, come «lungo-corto», e infine «ampio-stretto». Nella pratica quotidiana del settore di valutazione dell'Istituto, il Peabody risulta essere sicuramente uno dei test che più facilmente è utilizzabile e utilizzato con la varietà di utenza della struttura. Nello specifico, si è avuta l'opportunità di usarlo sia nelle patologie riguardanti l'ampio ambito dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in generale, ma anche



Tratta da *Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT-R) Manual for Form L and M*, American Guidance Service, Circle Pines, MN, 1981.

con alcuni bambini autistici, o con altre serie problematiche nella sfera relazionale ed emotiva. Mi è per esempio capitato di attuare una valutazione su una bambina di 4 anni, con diagnosi di Mutismo Selettivo, che ha accettato il Peabody come unica proposta strutturata al di fuori del gioco simbolico e corporeo.

In generale, in questo ultimo anno, mi è capitato di ottenere sempre una buona collaborazione da parte dei vari bambini alla somministrazione. A volte si sono mostrati divertiti dalle figure proposte, sorridendo di esse, o soffermandosi per «criticare» la presenza di figure uguali (distrattori) poste in pagine diverse. Altre volte ci si è sentiti chiedere dei penarelli per rendere «quelle figure più allegre». Altre volte ancora mi è capitato di sentirmi richiedere di «poter giocare ancora con il libro delle figure», per poter «indovinare le altre parole». Si può quindi affermare come il Peabody sia uno strumento vantaggioso e utile nella nostra quotidianità, sia per la facilità nel calcolo dei punteggi e nella somministrazione, sia per essere una buona misura del vocabolario uditivo-ricettivo del bambino, ma soprattutto per essere uno strumento particolarmente apprezzato dai bambini.

## BIBLIOGRAFIA

- ALPETER T.S., *The PPVT-R as a measure of psycholinguistic functioning: a caution*, «Journal of Clinical Psychology», 45, 1989, pp. 935-941.
- BINET A., SIMON T., *The development of intelligence in children*, Vineland, N.J., 1916.
- CARVAJAL H., HAYES J.E., MILLER H.R., WIEBER D.A., WEAVER K.A., *Comparison of the vocabulary scores and IQs on the Wechsler Intelligence Scales for Children III and the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*, «Perceptual and Motor Skills», 76, 1993, pp. 28-30.
- CARVAJAL H., PARKS J.P., LOGAN R.A., PAGE G.L., *Comparison of the IQ Vocabulary scores on the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised and Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*, «Psychology in the Schools», 29, 1992, pp. 22-24.
- CHILDERS J.S., DURHAM T.W., *Relation of performance on the Kaufman Brief Intelligence Test with the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised among preschool children*, «Perceptual and Motor Skills», 79, 1994, pp. 1195-1199.
- CLARK E.V., «What is in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language», in T.E. MOORE (a cura di) *Cognitive development and the acquisition of language*, New York, Academic Press, 1973.
- DAVIS S.E., KRAMER J.J., *Comparison of PPVT-R and WISC-R: a validation study with second grade students*, «Psychology in the Schools», 22, 1985, pp. 265-268.
- DUNN M.L., DUNN L.M., *Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT-R) Manual for Form L and M*, American Guidance Service, Circle Pines, MN, 1981.
- STELLA G., PIZZIOLO G., TRESSOLDI P.E. (a cura di), *Peabody - Test di vocabolario ricettivo. Adattamento italiano e standardizzazione*, Torino, Omega, 2000.

# Miti e leggende sui gemelli

MARIA CARDONE

Psicologa, psicoterapeuta, Istituto di Ortofonia – Roma

La nascita dei gemelli ha rappresentato da sempre un evento straordinario, che ha destato l'interesse di studiosi e scienziati e ha attivato nell'immaginario collettivo fantasie, curiosità e superstizioni. Il parto multiplo, infatti, pur essendo molto frequente nel regno animale, rappresenta invece un evento piuttosto raro nella specie umana, con una percentuale che si aggira intorno all'1% sul totale delle nascite. È proprio l'eccezionalità di questo evento che ha suscitato tanto interesse nell'uomo sin dai tempi più antichi, generando spesso sentimenti molto contrastanti fra loro.

L'interrogativo che da sempre ha affascinato l'uomo riguardava chi o che cosa fosse all'origine delle gravidanze multiple. Nel corso dei secoli furono state date varie risposte a questa domanda, dando origine a numerose teorie e credenze, a volte anche molto singolari e, ovviamente, ognuna di queste individuava cause e origini diverse. Da tutto ciò derivava anche il particolare atteggiamento che le varie popolazioni hanno avuto verso i gemelli e i loro genitori.

In alcune società i gemelli erano considerati esseri malefici e potenti, un vero e proprio tabù, perché frutto di un evento contro natura, quindi portatori di disgrazie e maledizioni per la famiglia e per tutta la comunità di appartenenza. Erano anche considerati il segno tangibile del castigo degli dèi per le colpe o l'adulterio dei genitori e, di conseguenza, erano necessarie pratiche sacrificali per placare la loro ira; da tutto ciò derivava l'usanza di abbandonare o di sopprimere i bambini appena nati.

Altre società, invece, attribuivano ai gemelli poteri straordinari, li consideravano dei veri e propri stregoni, in grado di influenzare positivamente il raccolto e gli eventi atmosferici, quindi rappresentavano un segno di abbondanza e prosperità. Questa particolare associazione tra gli eventi atmosferici e i gemelli è molto frequente e diffusa in numerosi gruppi etnici. Le nascite gemellari, infatti, sono viste come un fatto straordinario che viene a sconvolgere l'ordine biologico, rappresenta un eccesso inatteso, non prevedibile e, quindi, in relazione a tutti gli eventi naturali, anch'essi imprevedibili e senza nessuna possibilità di controllo da parte dell'uomo. Ai gemelli, inoltre, veniva riconosciuto il potere di predire il futuro, di gettare il malocchio, di trasformarsi in animali soprannaturali, di allontanare epidemie, siccità e altri mali che colpiscono bestiame e orti, di guarire talune malattie nell'uomo, di favorire il successo nella caccia e nella pesca, di rendere invincibili in battaglia e talvolta anche di rinvigorire anziani e malati.

Numerose ricerche antropologiche hanno potuto docu-

mentare l'insieme di credenze, riti e rappresentazioni sui gemelli elaborati dai vari popoli. Agli uomini primitivi, i gemelli appaiono sempre carichi di una forza potente, sia pericolosa sia protettiva: temuti o adorati che siano, i gemelli sono, comunque, sempre carichi di un intenso valore.

Nella mitologia dell'Africa, per esempio, il tema della gemellarità è un tema dominante, anche se suscita sentimenti molto diversi nelle varie etnie. Per i Dogon del Sudan e per tutte le popolazioni di lingua mande (come i malinke, i soninke, i barbara, i bozo, ecc.), la nascita gemellare era intesa come l'unica completa e perfetta, mentre le nascite singole venivano interpretate come il risultato della morte di uno dei due feti. I gemelli rappresentavano la piena espressione e realizzazione del Nommo, principio vitale dell'esistenza. I gemelli, pertanto, incarnano l'ideale di perfezione dei tempi mitici della creazione, quando tutti gli esseri viventi erano coppie di gemelli di sesso opposto; da queste coppie miste è stata generata tutta la razza umana. La nascita dei gemelli ricorda proprio questa condizione primordiale, e veniva celebrata con gioia perché era considerata di buon auspicio per tutta la comunità, simbolo di fecondità e di perpetuazione della stirpe. I gemelli erano considerati esseri perfetti e immortali, e in molti villaggi c'era l'usanza di portare doni e offerte a delle statuette di legno o di terracotta raffiguranti proprio gli spiriti gemelli. Ovviamente, presso queste popolazioni anche i genitori dei gemelli erano molto rispettati e godevano di numerosi benefici e privilegi, perché ritenuti degli eletti da Dio.

È interessante rilevare che presso quelle tribù dove il culto dei gemelli è celebrato al massimo livello, per esempio tra gli Yoruba della Nigeria, si riscontra anche la più alta percentuale di nascite gemellari al mondo (addirittura un parto su 11 è gemellare).

In gran parte dell'Africa sud-orientale e presso molte tribù dell'Africa centrale, invece, i gemelli non godevano ottima fama: erano considerati esseri potenti e malvagi, tanto che erano addirittura chiamati «bambini dell'infelicità» e la loro nascita era sempre accolta con timore e preoccupazione. In molti gruppi etnici di queste regioni c'era l'usanza di uccidere uno dei due gemelli subito dopo la nascita, in genere quello di cui non si capiva l'origine, perché credevano che un giorno i due fratelli si sarebbero uccisi tra loro o avrebbero ucciso i genitori e, comunque, avrebbero potuto minacciare l'autorità del villaggio.

Altre volte, invece, c'era l'usanza di far sopravvivere solo il gemello più sano e forte, mentre il più piccolo e debole era

abbandonato sulle rive di un fiume. Questo particolare atteggiamento verso i gemelli derivava non solo dalle credenze religiose, ma probabilmente era legato anche a fattori economici e biologici (per esempio l'impossibilità per i genitori di nutrire entrambi i neonati), e a fattori d'ordine sociale (rappresentava, infatti, la soluzione estrema per applicare i diritti e i privilegi della primogenitura).

Nel continente asiatico, dove le nascite gemellari erano e sono tuttora un evento piuttosto raro, c'era la tendenza a considerare i parti multipli in modo dispregiativo, un vero e proprio evento contro natura. I bambini appena nati venivano soffocati con la cenere ardente, e anche i loro genitori erano definitivamente allontanati dal villaggio. Nell'antica Cina i gemelli di sesso diverso venivano designati come «coniugi soprannaturali» e rappresentavano sempre un segno funesto per tutta la comunità.

Nel vasto e sconfinato territorio dell'America troviamo un ricco repertorio di miti e leggende sui gemelli, ognuno dei quali ha di volta in volta attribuito un valore positivo o negativo alle nascite gemellari. Presso molti popoli che vivono all'estremo nord e sud del continente c'era una grande avversione verso i parti multipli, perché secondo loro queste nascite appartenevano solo al regno animale e rappresentavano sempre il segno dell'ira delle potenze soprannaturali. La madre dei gemelli era considerata alla stregua delle bestie selvatiche, il marito la ripudiava e i suoi figli venivano abbandonati nelle foreste oppure uccisi subito. Comunque, c'era una diversa considerazione dei gemelli a seconda della natura che veniva loro attribuita: i veri gemelli erano malefici, invece quelli generati da due padri differenti avevano una natura benefica e assolvevano una funzione indispensabile per il buon andamento del mondo. Nel nord del paese, inoltre, c'era un legame molto stretto fra i gemelli e i fenomeni meteorologici ed esistevano molte pratiche rituali attraverso le quali i gemelli riuscivano a dominare la pioggia, il vento e la nebbia.

Tra le due posizioni estreme possiamo, ovviamente, trovare varie soluzioni intermedie. I pellerossa Kwakiutl del Canada occidentale, per esempio, pur vedendo nella nascita gemellare un evento meraviglioso, tuttavia sottoponevano la coppia di genitori a ogni sorta di prescrizioni e divieti. I benestanti erano esonerati per quattro anni da ogni attività lavorativa e i parenti provvedevano volentieri ai loro bisogni per tutto questo periodo, perché era un onore per loro annoverare dei gemelli nel loro clan. Nelle famiglie più povere, invece, i genitori erano costretti a sopprimere i gemelli per riprendere subito a lavorare.

Nei miti amerindi esiste una stretta affinità tra i gemelli e alcune specie animali. Presso molti popoli i gemelli sono associati ai salmoni e veniva loro riconosciuto un potere in grado di influenzarne la pesca. Si credeva che questi bambini prima di nascere fossero dei salmoni e che dopo la morte ritornassero al paese dei salmoni; per questo motivo era usanza dare ai bambini gemelli il nome delle diverse razze di questo pesce.

Presso altri popoli, invece, c'è una stretta associazione tra l'orso grizzly e i gemelli, tanto che si riteneva che i grizzly fossero i veri genitori di questi bambini, come se fossero dei grizzly in forma umana. In molte di queste tribù, la parola che indica i gemelli significa proprio «giovane grizzly» o «figli di grizzly». Una donna incinta che sognava spesso un orso grizzly poteva essere certa che avrebbe partorito dei gemelli. Alla loro morte i gemelli venivano sepolti in una gabbia per orsi nella foresta.

Altri popoli ancora chiamano i gemelli «lupi». Questo accostamento è particolarmente interessante, perché tutti i miti sui lupi sono in relazione con il tema dello sdoppiamento. Secondo il mito, infatti, un valoroso eroe fece una strage di lupi uccidendoli quasi tutti, ma riuscì solo a tagliare in due l'ultimo esemplare rimasto e così una metà si salvò scappando sulle montagne. In un'altra versione del mito, un esemplare di lupo riuscì a scappare allo sterminio e a sopravvivere fino ai tempi attuali perché aveva quattro occhi, due avanti e due dietro, quindi era un lupo sdoppiato nella forma, due in uno, e ciò gli permise di eludere il suo cacciatore. Lo sdoppiamento, che in questi due miti rende potenti e invincibili i lupi è, per questi popoli, anche la causa delle nascite gemellari, anch'esse simbolo della potenza della natura. Infine, va ricordato che la parola azteca «coatl» ha un doppio significato e serve per indicare sia il serpente che i gemelli.

I miti e le leggende sui gemelli sono sicuramente un fenomeno universale, diffuso in varie parti del mondo e anche in epoche diverse. Nei vari racconti mitologici troviamo come protagonisti principali proprio i gemelli: a volte si tratta di gemelli divini dalle cui gesta si origina l'universo e tutte le sue creature, altre volte sono gemelli umani ai quali vengono attribuiti poteri speciali e ultraterreni, trasformandoli in potenti e invincibili eroi. Questi gemelli spesso vengono rappresentati come assolutamente identici, doppi o copie l'uno dell'altro, esprimendo così l'unità di una dualità equilibrata, la riduzione armonica della molteplicità all'unità. Altre volte, invece, sono perfettamente simmetrici, con funzioni e tendenze antagoniste:

### DESCRIZIONE MASTER IN E-TEACHING E DIDATTICA TUTORIALE EDIZIONE 2006/2008

**Il Master di 1° livello in E-Teaching e Didattica Tutoriale**, promosso dal Dipartimento per la Ricerca Educativa e Didattica dell'Università Campus Bio-Medico di Roma e dalla Scuola di Formazione Continua, è un corso di formazione post base finalizzato a formare tutori che svolgano un ruolo di riferimento nell'ambito della formazione professionalizzante, utilizzando anche metodologie a distanza.

**Obiettivo generale** del Master è quello di mettere in giusto rapporto il **sapere** con il **saper fare**, sperimentando le potenzialità delle nuove **tecnologie informatiche** nell'ambito dell'apprendimento ed in particolare nella didattica tutoriale.

**L'affiancamento tutoriale** rappresenta uno dei punti di forza del Master, in vista dei suoi obiettivi specifici e della ricaduta professionale che questo tipo di attività potrà avere per i partecipanti.

Il Master, articolato in 5 moduli didattici nell'arco di due annualità, prevede l'alternarsi di attività didattica in presenza, laboratori didattici e didattica a distanza mediante una piattaforma **open-source** (MOODLE), che dispone di una serie di strumenti di facile accesso per i partecipanti.

È rivolto a tutti coloro che, in possesso di Laurea anche non specialistica o di un titolo di studio attualmente riconosciuto come equipollente, esplicano compiti di tipo formativo, soprattutto nell'ambito delle professioni sanitarie.

Per maggiori informazioni consultare il sito internet

Dr.ssa Michela Noro – Scuola di Formazione Continua  
Tel. (+39) 06.22.541.308 – Fax. (+39) 06.22.541.313  
E-mail: sfc@unicampus.it

**Sede di svolgimento**  
Università Campus Bio-Medico di Roma

uno buono e l'altro cattivo, uno luminoso o l'altro oscuro, uno introverso e l'altro estroverso, uno maschile e l'altro femminile, uno associato alla vita e l'altro alla morte, uno appartenente al cielo e l'altro alla terra o al mondo ctonio, ecc.

I gemelli divini più antichi di cui è possibile trovare traccia sono, con molta probabilità, gli Ashvins vedici; la religione di Zoroastro poggia proprio sulla coppia antitetica formata da Ahura Mazda e Arimane. I due gemelli venivano identificati con gli elementi naturali del cosmo, rispettivamente il Cielo e la Terra, il Giorno e la Notte, la Stella del mattino e quella della sera, oppure il Sole e la Luna. Anche presso altri popoli troviamo una chiara connessione tra i gemelli e gli astri. Tra i popoli indoeuropei, per esempio, il capo del pantheon è Veruna, che in sanscrito significa Cielo e suo fratello gemello è Mitra, il dio solare della luce. In Egitto la Luna, personificata come Khonsu, è la sorella gemella di Horus, il Sole. Questa contrapposizione la troviamo anche nei miti dell'Arcadia: Apollo è il dio della luce, a volte identificato con Elios, il Sole, e sua sorella gemella Diana rappresenta, invece, la luce lunare. L'antico popolo Maya vedeva rispecchiato il dualismo tipico dei gemelli anche nell'atto del sorgere e del tramontare del sole e, addirittura, nell'alternarsi ciclico delle stagioni. La contrapposizione degli elementi naturali del cosmo rappresenta simbolicamente proprio la dualità (spesso ambivalente e antagonista) insita nella coppia gemellare, e fa riferimento anche all'alternarsi dei ruoli e al susseguirsi dei ritmi, come se nel controbilanciarsi delle forze dell'universo possiamo trovare un'analogia con le opposizioni interiori ed esteriori tipiche dell'uomo di ogni tempo.

Anche nella cosmogonia egiziana è frequente trovare ge-

melli famosi: Shu e Tefenet, Iside e Neftis, Osiride e Seth. Tutte queste coppie di gemelli personificano la dualità opposta degli istinti umani e, in generale, la contrapposizione tra il Bene e il Male.

In Egitto sono stati ritrovati resti di bassorilievi molto antichi che rappresentano dei gemelli divini, tuttavia il termine «gemelli» non è presente fino all'800 a.C.: prima di quest'epoca si faceva riferimento ai gemelli utilizzando l'espressione «nati da una nascita simultanea». La gemellarità era, comunque, considerata un fenomeno trascendente, un evento in cui erano sempre implicate misteriose e potenti forze divine e, quindi, per questo anche un po' temuta.

L'antica Grecia abbonda di miti sui gemelli e, in genere, la loro nascita è sempre attribuita all'unione di un mortale con un dio o una divinità celeste. Tra questi racconti mitologici il più conosciuto è certamente quello dei Dioscuri, Castore e Polluce, al cui culto erano dedicati numerosi e importanti templi di guerra. Secondo una versione del mito i due gemelli sono entrambi figli di Zeus, re dell'Olimpo, infatti il loro nome *Dios-Kouroi* significa proprio «figli di Zeus». Secondo un'altra versione, invece, i due eroi sono nati da un'unica madre, Leda, ma in realtà sono figli di due padri diversi: Castore è figlio di Tindareo, re di Sparta, mentre Polluce è figlio di Zeus, che si accoppiò alla donna prendendo le sembianze di un cigno. Leda, quindi, sarebbe stata fecondata da due forme diverse di amore, uno mortale e l'altro divino. Da un duplice accoppiamento nacque anche un'altra coppia gemellare, Elena e Clitennestra, la prima di origine divina, la seconda di origine mortale.

I due eroi Castore e Polluce erano valorosi guerrieri, prota-



**SIRPIDI**

SCUOLA INTERNAZIONALE DI RICERCA E FORMAZIONE IN  
PSICOLOGIA CLINICA E PSICOTERAPIA PSICOANALITICA

Riconosciuta dal M.U.R.S.T. con D.M. 20.03.98

## Corso Quadriennale di Specializzazione in Psicologia Clinica e Psicoterapia Psicoanalitica

Sono disponibili in libreria (Edizioni Kappa) *Realtà e Rispecchiamento*, gli Atti del IV Congresso Internazionale «Mente ed Emozione: la risonanza emotiva nella ricerca, nella clinica e nella formazione» che ha visto, tra l'altro, la partecipazione di Daniel Stern e Massimo Ammaniti.

Sede: Via di Santa Maria Mediatrice, 22/G - 00165 Roma

Tel. 06.39366059/62 – Fax 06.39366066 e-mail: [sirpidi@idi.it](mailto:sirpidi@idi.it) [www.idi.it/sirpidi](http://www.idi.it/sirpidi)

gonisti di epiche vicende che si intrecciano con quelle di altri miti famosi nel mondo greco. Il loro destino si compie nella lotta contro i due figli gemelli del re Afareo, tra l'altro loro cugini, ai quali i Dioscuri rapirono le promesse spose. Nel duello finale Castore fu ucciso da Ida e Polluce, preso dalla disperazione per la sua morte e non riuscendo a rassegnarsi, ottenne da Zeus di dividere la sua natura semidivina e immortale con il fratello, così che avrebbero vissuto insieme un giorno nelle tenebre dell'Ade e un giorno sull'Olimpo. Zeus, volle ricompensare la loro fedeltà e li pose definitivamente tra le stelle, dove formarono la costellazione dei Gemelli, guida e protezione dei naviganti.

Questo mito che ha come protagonisti dei gemelli tanto simili tra loro, ma anche tanto profondamente diversi esprime in modo emblematico e simbolico quello che René Zazzo chiama «il paradosso dei gemelli»<sup>1</sup>, riferendosi proprio al fatto che due individui che condividono lo stesso patrimonio ereditario e anche lo stesso ambiente, siano comunque psicologicamente diversi. I due, infatti, pur essendo figli della stessa madre, pur essendo dello stesso sesso e identici nell'aspetto hanno però un padre diverso, una natura e un destino opposti. A tutto ciò ci richiama proprio la dualità dei gemelli, dualità che spesso implica una contrapposizione degli opposti, un'antitesi perfetta. Tutte le dinamiche relazionali insite nella coppia gemellare, infatti, ruotano intorno al rapporto dialettico tra coppie di opposti: uguaglianza-differenza, simmetria-complementarietà, coesione-individuazione, unità-pluralità, ecc. Il mito greco di Castore e Polluce rappresenta a livello simbolico il tentativo estremo di conciliare dialetticamente questi opposti attraverso l'accettazione della complementarietà e dell'interdipendenza, tentativo che può realizzarsi solo attraverso la rinuncia volontaria a una parte di sé (Polluce, infatti, rinuncia volontariamente a una parte della sua immortalità per condividerla con Castore). Solo così facendo i due fratelli riescono ad annullare la disparità e la disuguaglianza iniziali, realizzando un'armonia perfetta. Possiamo immaginare che i due Dioscuri con la loro duplicità non simboleggino soltanto il rapporto tra l'Io e l'altro (che in questo caso è un fratello identico a sé), ma anche, in un senso più profondo, il rapporto tra conscio e inconscio, tra Animus e Anima, tra yin (il lato dell'ombra) e yang (il lato della luce).

La dualità dei gemelli la ritroviamo in tante altre storie mitologiche. Anche Romolo e Remo, leggendari fondatori di Roma, erano due gemelli, figli della principessa Rea Silva e, secondo una versione, di Marte, dio della guerra. I due bambini appena nati furono gettati nel Tevere da Amulio, che aveva usurpato il trono al fratello Numitore, legittimo re di Alba Longa e padre di Rea Silva. La corrente del fiume spinse i due bambini sulla riva, e qui riuscirono a sopravvivere grazie a una lupa che li allattò fino a quando non furono trovati e allevati da un pastore. Riconosciuti da Numitore, poterono più tardi punire l'usurpatore e restituire il trono al loro avo. Secondo la tradizione i due gemelli erano agguerriti rivali e in forte competizione fra loro tanto che, alla vigilia della fondazione di Roma, Remo fu ucciso dal fratello per avere, con atto sacrilego, oltrepassato il solco delimitante l'area della futura città.

Il significato simbolico di questo mito appare completamente opposto rispetto a quello dei Dioscuri. Nel mito greco i due gemelli riescono a conciliare dialetticamente gli opposti, a ricomporre in unità le antinomie interne ed esterne, invece nel mito romano la dualità prende le vesti di competizione, di una

competizione estrema che porta proprio all'uccisione di un fratello da parte dell'altro. Ciò che lì era unito per sempre, qui è separato, scisso per sempre e la disuguaglianza tra i due viene ancora più accentuata ed enfatizzata.

Numerose altre città sono state fondate da coppie di gemelli leggendari, eroi potenti e invincibili. I fondatori di Tebe, per esempio, sono i due gemelli Zeto e Anfione. Se facciamo riferimento alla mitologia celtica, troviamo che dai figli gemelli della dea Macha discendono altri famosi gemelli e tra questi molti fondarono importanti città del nord Europa. I due gemelli della Gallia, Belloveso e Segoveso (soprattutto quest'ultimo), entrarono con le truppe in Italia del nord e fondarono Milano. Anche l'attuale Lione è stata fondata da due gemelli gallici, Nomoros e Atepomaros, il primo grande profeta e il secondo valoroso cavaliere. Sembra proprio che i gemelli, simbolo di potenza e di abbondanza, siano sempre destinati a grandi gesta e a eroiche imprese.

Nella Bibbia troviamo altri esempi, i più famosi sono sicuramente Giacobbe ed Esaù, i due figli di Rebecca e Isacco. Tra i due fratelli c'era una forte rivalità, anzi la loro competitività inizia già prima di nascere, tanto che la loro madre li sentiva continuamente ballare in grembo. Nel libro della Genesi è scritto addirittura che al momento del parto un gemello abbia afferrato per il calcagno il fratello per invertire l'ordine della nascita e usurpargli i diritti della primogenitura. In questo testo sacro, la nascita dei due gemelli è presentata come la risposta di Dio alle preghiere della coppia, oramai sterile da tanti anni. Anche in questo caso, quindi, la nascita gemellare rappresenta un evento prodigioso in cui intervengono forze divine e i gemelli sono sempre accolti come segno della benevolenza di Dio.

Da questa breve analisi dei vari miti e leggende sui gemelli, sembra emergere come caratteristica fondamentale e universalmente presente il tema centrale dell'ambivalenza. I gemelli con la loro natura duplice, sono l'immagine emblematica di tutte le opposizioni (interiori ed esteriori, relative e assolute, contrarie o complementari) ed esprimono in modo simbolico l'ambiguità di fondo che fa parte della natura e del destino di ogni essere umano, esso stesso diviso nel suo intimo. L'uomo di tutti i tempi prova una sorta di inquietudine davanti all'immagine dei gemelli, come se vedesse riflessa in essa, attraverso un gioco di specchi, l'immagine esteriore della propria ambivalenza, l'oggettivazione delle analogie e delle differenze, la paura della differenziazione e dell'individualizzazione. In fondo, i gemelli sono da sempre il simbolo di una «contraddizione irrisolta».

## BIBLIOGRAFIA

- BIEDERMANN H. (1989), *Enciclopedia dei simboli*, Milano, Garzanti, 2004.  
 BONNEFOY Y., *Dizionario delle mitologie e delle religioni*, Milano, Rizzoli, 1989.  
 CHEVALIER J., GHEERBRANT A., *Il dizionario dei simboli*, Milano, Rizzoli, 1986.  
 DI BARTOLO G., *Il segno zodiacale dei gemelli*, «Il minotauro. Problemi e ricerche di psicologia del profondo», Anno XXXI – Vol. n° 2., Roma, 2004.  
 LÉVI-STRAUSS C., *Storia di Lince*, Torino, Einaudi, 1993.  
 VALENTE TORRE L. (a cura di), *I gemelli. Il vissuto del Doppio*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

## NOTE

<sup>1</sup> Zazzo R., «Gemelli e specchi. La coppia e il doppio», in Valente Torre (a cura di), *I gemelli. Il vissuto del doppio*, Firenze, La Nuova Italia, 1989, pp. 19-31.

# Disturbo d'apprendimento in bambini con ritardo cognitivo

EMILIANA LANTIERI

Logopedista, psicomotricista, Istituto d'Ortofonologia – Roma

**N**ella professione di logopedista ho incontrato molti bambini. Bambini con patologie varie o anche identiche tra loro, che hanno sempre proposto in terapia prima l'unicità di se stessi, con una propria empatia, con un carattere, una volontà e solo in seguito una patologia. Da alcuni anni mi occupo di bambini con disturbo d'apprendimento, e ultimamente con disturbo associato a ritardo cognitivo come causa primaria. Mi sono trovata a confronto con altri terapisti e con gli stessi genitori dei bambini, e ho rilevato difficoltà oggettive a far comprendere che il ritardo cognitivo non è il caso disperato su cui agire solo a livello d'autonomie personali e che questo non dipende solo dal grado del ritardo ma proprio dalla realtà della patologia. Oggi colgo l'occasione per esternare quelle che sono le mie constatazioni in merito, per farlo mi riferirò alla teoria associata alla pratica logopedica utilizzata da me in terapia.

Per poter definire un quadro reale di bambini con Disturbo d'apprendimento conseguente a un ritardo cognitivo è bene in principio definire il ritardo cognitivo.

Il ritardo mentale o ritardo cognitivo ha bisogno, per la sua spiegazione, di una diagnosi differenziale con l'insufficienza mentale; già nella terminologia si rileva che uno è definito rallentamento, l'altro non sufficienza. «Il termine ritardo mentale, implica due condizioni che verosimilmente sono facce dello stesso problema:

1. rallentamento dello sviluppo cognitivo, le tappe evolutive sono spostate nel tempo;
2. rallentamento dei processi cognitivi, l'individuo è lento nell'elaborazione dei processi cognitivi.

Oltre ai due aspetti descritti e in conseguenza di essi, vi è una compromissione qualitativa delle abilità cognitive in generale, spesso associata a immaturità affettiva, dipendenza e deficit dello sviluppo psicomotorio»<sup>1</sup>.

L'insufficienza mentale è considerata una disabilità integrativa-cognitiva; con l'uso di questo termine «s'intende una riduzione generalizzata della capacità di operare della mente, che ha origine durante il periodo dello sviluppo, e si manifesta con un comportamento poco o male organizzato. Il ritardo nello sviluppo si evidenzia» in modo pantonale vale a dire omogeneo e generalizzato «in tutte le aree: *cognitiva, psicomotoria, linguistica, comunicativa-relazionale, sociale*; anche la gravità presenta un'alta variabilità, da un grado lieve a uno medio a compromissioni gravi»<sup>2</sup>.

È dunque sostanziale la differenza, se il ritardo si basa

più su valori qualitativi, l'insufficienza aggiunge a questi una quantità di deficit maggiormente incidente. Il ritardo quindi implica un rallentamento del processo cognitivo in uno dei momenti fondamentali del suo evolversi, che di certo si ripercuoterà qualitativamente sul corretto uso e sviluppo degli altri prerequisiti, ma che è oggetto di possibilità reali di recupero se tempestivamente osservato e trattato con mezzi adeguati. Il ritardo ripropone a livello scolastico e socio-relazionale la difficoltà oggettiva che questi bambini si trovano ad affrontare circa gli apprendimenti; essendo poveri nelle basi non sono al passo per analizzarli, farli propri ed espanderli, ciò che invece accade attraverso processi cognitivi integri. A questo punto nasce la difficoltà d'apprendimento, che proveremo a definire nei punti salienti, vista la vasta gamma di testi e autori che la trattano.

Con il termine apprendimento ci si riferisce a: «Un processo attraverso il quale si origina una modificazione stabile del comportamento conseguente all'esperienza, all'esercizio e all'osservazione»<sup>3</sup>. Nel DSM IV si specifica che: «I problemi d'apprendimento interferiscono in modo significativo con i risultati scolastici o con le attività di vita quotidiana che richiedono capacità di lettura, di calcolo e di scrittura. Demoralizzazione, scarsa autostima, deficit nelle capacità sociali, possono essere associati ai Disturbi dell'Apprendimento». Prosegue nella specifica che: «Possono esserci anomalie sottostanti dell'elaborazione cognitiva, (per esempio deficit della percezione visiva, sviluppo del linguaggio, dell'attenzione, della memoria), che spesso precedono i Disturbi dell'apprendimento o sono associati ad esso». Nel DSM IV si parla di «anomalie sottostanti dell'elaborazione cognitiva», intesa come processo cognitivo il cui significato reale si evincerà meglio analizzando dal principio le basi della competenza cognitivo-comunicativa per tutto il genere umano, nel suo generarsi ed espandersi.

Le teorie citabili sono le più varie e tutte affrontano il tema partendo da analisi di punti differenti che sono tutti necessari.

Rifacendosi alla teoria di J. Piaget, potremmo rilevare come secondo lui alla base dello sviluppo del linguaggio ci sia *l'evoluzione dei contenuti e delle operazioni del pensiero e dell'organizzazione percettivo-cognitiva in genere*. Per pensiero si intende la capacità del bambino di esplorare e conoscere le cose tramite attività motorie che gli permettano di crearsi una rappresentazione mentale da conservare in

memoria per poi, con la permanenza dell'oggetto, ridefinirle con associazioni linguistiche (e J. Bruner lo sottolinea) dettate dai parlanti la sua lingua in una stringa sonora che è la parola. In breve, il bambino attraverso un dispositivo innato d'acquisizione del linguaggio e strumenti che la natura gli fornisce – come i sensi, il movimento, la capacità di memorizzare le esperienze più motivanti per lui – comincia a esplorare l'ambiente, con azioni che mano a mano diventano sempre più creative, permettendo la costruzione in sé di un insieme sempre più ricco di immagini mentali (di cose, oggetti, azioni). Poi, aiutato dallo specchio dell'adulto, impara a definirle in stringhe sonore in modo sempre più articolato e preciso, fino a produrre la giusta parola, che per lui diventa efficace in quanto compresa dalla società. Di lì la motivazione cresce sempre di più e lo spinge a utilizzare il linguaggio in modo creativo ed efficiente.

È bene accennare anche alle forme del linguaggio. Come specie animale l'uomo ha elaborato una capacità che lo distingue dagli altri, vale a dire la capacità di tradurre il proprio pensiero, fatto d'immagini, in un codice condiviso dalla comunità di cui fa parte: il linguaggio orale. Questo si muove nel tempo, serve a breve distanza per comunicare proprie intenzioni o per interagire a livello sociale. In seguito, ha ritenuto di dover fermare i propri messaggi in un codice parallelo, la scrittura, che si muove nello spazio e rende il verbale come un *continuum* storico, a memoria dei suoi pensieri più eccelsi o utili per la comunità. Detto così in breve sembrerà riduttivo ma, considerando che l'osservazione di chi scrive punta a soffermarsi su altro, sarà giustificata la semplicità dei passaggi descritti e di quelli che seguiranno.

Molto spesso nell'analizzare difficoltà linguistiche o cognitive si tende a perdere di vista le basi sulle quali esse si creano come *abilità*.

Estrapolando dalla teoria i prerequisiti fondamentali per l'apprendere è necessario considerare la competenza e lo sviluppo di: attenzione, motivazione, memoria e sviluppo psicomotorio (dal dinamico generale al fine motorio, l'imparare a esplorare e a riconoscere gli spazi dell'ambiente e ciò che è il sé e il diverso da sé), capacità cognitive integre così come requisiti biologici sensoriali, competenza comunicativa in comprensione e produzione. Procedendo tramite questi requisiti alla creazione di pensieri sempre più articolati espressi poi in parole, il bambino perfeziona il suo linguaggio orale, che gli permette di arrivare a ragionare sul suo pensiero, ad ampliarlo e fluidificarlo sempre di più. A questo punto è pronto per l'apprendimento del codice parallelo, che lo porterà alle prestazioni scolastiche, che lo coinvolgeranno nell'acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo. I prerequisiti che dovrà aver sviluppato in modo più adeguato per tali apprendimenti dovranno essere: lo sviluppo della percezione visiva e uditiva, la competenza linguistica e sociale, processi mnestici adeguati, strutturazione spaziale e temporale. Il bambino che arriva all'età della scolarizzazione con carenze per svariati motivi su una delle competenze citate per l'apprendere, è chiaro che cadrà riguardo alle acquisizioni.

Riassumendo tutte queste informazioni arriviamo a poter definire meglio il quadro di un bambino con disturbo

d'apprendimento in ritardo cognitivo. Infatti, egli ha una difficoltà negli apprendimenti scolastici secondaria a una difficoltà nell'apprendere, dovuta a uno o alcuni processi cognitivi che hanno subito un rallentamento rispetto alle tappe evolutive normali. Circa le cause di tali rallentamenti, non ritengo opportuno stilare variabili e statistiche o riportare ipotesi, ma preferisco puntare l'attenzione su come poter intervenire a livello terapeutico.

Con la presa in carico del bambino si procede, tramite *depistage*, alla sua valutazione cognitiva, linguistica, psicologica, pediatrica, neurologica. Stilando un quadro riassuntivo delle difficoltà e delle abilità specifiche, questi è collocato, in sede terapeutica, nell'ambito più inerente alla difficoltà in rilievo o al rallentamento più congruo. Questo consente di ritrovare un bambino con tale diagnosi e rallentamenti a livelli differenti (non tutti compresenti) – organizzazione visuo-percettiva o spaziale, organizzazione psicomotoria o ritmica, organizzazione logica o linguistica o altri – in un percorso che lo farà lavorare parallelamente su due o tre ambiti per volta, in un ciclo la cui durata è determinata dai progressi del bambino stesso in quell'ambito.

L'inserimento di questi bambini è rivolto a un progetto dell'apprendimento che si basa sul lavoro coordinato di: laboratori linguistici, foneticovocali, psicomotori, ritmici, costruttivi, d'organizzazione spazio temporale e di contenimento della sfera emotivo-relazionale. Il tutto è portato avanti sulla teoria di un approccio psicodinamico globale, che tiene in considerazione parallelamente: il bambino persona con l'ambiente in cui egli è immerso e la patologia che manifesta. L'ambiente viene testato tramite un lavoro di *équipe* con la scuola, con la quale si attiva la collaborazione e si partecipa a riunioni informative o GLH, mentre ai genitori si offre un counseling educativo mirato. Sulla patologia, raggiunta la relazione necessaria, si lavorerà partendo dalle abilità e dalla consapevolezza e scoperta da parte del bambino di possederne, per motivarlo e spronarlo a sperimentarsi sul lavoro nella difficoltà specifica.

Gli obiettivi del mio intervento terapeutico riguardano tutta la fascia di bambini, tra i sette e i dodici anni, con la diagnosi in oggetto, che deve maggiormente lavorare a livello d'organizzazione spaziale, attenzione uditiva, di pensiero e di costruzione ed elaborazione di un testo, con il parallelo lavoro metalinguistico, spesso necessario.

Il metodo utilizzato è quello di motivare il bambino in attività ludiche e stimolanti, che per lo più lo portino a sperimentare in positivo, a volte senza accorgersene, le aree deficitarie, lavorandoci e superando così la paura di non saper fare e di sbagliare. Lo sbagliare è il blocco fondamentale che porta spesso i bambini a eludere richieste dirette sulla difficoltà; qualora le accettino, le eseguono in maniera passiva e frustrante, senza elaborarle in modo personale né incamerarle nel bagaglio mnestico.

Nel conoscere il bambino, inizialmente propongo attività che siano a un livello consona alle prestazioni del momento, sottolineando ed enfatizzando, in modo veritiero e non seduttivo, il lavoro svolto o il gioco fatto insieme. Il bambino deve entrare nell'ordine di idee che non si trova in una situazione di valutazione, che nessuno mette un voto al suo errore o giudica verbalmente come inefficace un suo operato.



# ISTITUTO DI ORTOFONOLOGIA

Centro per la diagnosi e terapia dei disturbi della relazione e della comunicazione

Accreditato con il SSN • Sede di aggiornamento professionale

## Aggiornamento professionale per gli insegnanti

scuola dell'infanzia – scuola primaria - scuola secondaria di primo grado

(autorizzazione MIUR – Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio – Decreto prot. n. 7961 del 15/06/05)

• ANNO SCOLASTICO 2005/2006 •

### CITTADINI DEL MONDO!

- Analisi delle problematiche relative all'integrazione scolastica del bambino e dell'adolescente immigrato.
- La progettazione e la gestione di azioni educative specifiche.
- La programmazione di Unità Didattiche di Apprendimento.
- La riflessione metaculturale e il circuito autogenerativo come strumenti metodologici funzionali all'integrazione delle diversità culturali.
- La comunicazione tra famiglia e insegnanti per favorire il processo educativo.
- I rapporti tra i bambini immigrati e i compagni del gruppo classe.
- Gli strumenti per la conoscenza e la gestione delle dinamiche del gruppo classe.
- La figura del mediatore culturale come facilitatore e promotore di azioni educative territoriali condivise.
- Lo sportello psicopedagogico nella scuola.

Inizio corso: Aprile 2006

### I DISTURBI DEL LINGUAGGIO E DELL'APPRENDIMENTO IN ETÀ EVOLUTIVA

- Lo sviluppo del linguaggio e le sue componenti strutturali. La comprensione e la produzione linguistica.
- Gli aspetti costitutivi della lingua.
- Caratteristiche generali del linguaggio infantile.
- Le tappe fondamentali dello sviluppo della competenza comunicativa.
- Il modello integrato della comunicazione.
- Le patologie del linguaggio in età evolutiva.
- Le patologie dell'apprendimento in età evolutiva.
- L'approccio psicopedagogico ai disturbi del linguaggio e dell'apprendimento.
- I disturbi del linguaggio che interessano il versante fonetico.
- I disturbi del linguaggio che interessano il versante lessicale, semantico e sintattico.
- Le dislessie in età evolutiva.
- I disturbi dell'apprendimento scolastico

Inizio corso: Febbraio 2006

### IMPARARE CON IL CORPO

- Le problematiche psicomotorie nella scuola.
- Lo sviluppo psicomotorio e l'apprendimento.
- L'approccio psicomotorio a scuola: l'ambito educativo.
- L'approccio psicomotorio alle materie curriculari.
- L'espressione corporea e la comunicazione efficace.
- I cambiamenti fisici e psicologici tipici della preadolescenza e dell'adolescenza.
- I cambiamenti fisici e le situazioni patologiche.
- Come mettere in atto nel gioco della vita comportamenti equilibrati dal punto di vista fisico, emotivo, cognitivo.

Inizio corso: Febbraio 2006

### LA VOCE

- La scheda di rilevamento VHI, aspetti teorici sul funzionamento degli organi fonatori, proiezione audio-video.
- Esercitazioni pratiche di rilassamento, stretching e respirazione, esercizi di coordinazione pneumofonica.
- Esercizi vocali (altezza tonale, intensità) esercizi di risonanza, esperienze di voce proiettata finalizzate all'uso professionale della voce, questionario di gradimento.

Inizio corso: Marzo 2006

(Corso non inserito nel decreto del MIUR)

### IL LINGUAGGIO MUSICALE

#### COME CONTESTO EDUCATIVO

- La progettazione e la gestione di un'esperienza musicale collettiva.
- La composizione musicale con i suoni informali. Il sistema suono/silenzio. Il repertorio musicale. La composizione con i suoni vocalici. L'analisi e la composizione con i suoni alfabetici. Il parlato. La produzione musicale con i suoni del corpo. La produzione musicale con strumenti e oggetti. La scrittura e la lettura dei suoni informali. I criteri e i concetti cognitivi per la composizione musicale. Il Grafico musicale. Le sequenze trasformazionali.
- La composizione musicale con i suoni formali. La scrittura dei suoni codificati. L'improvvisazione musicale collettiva. Il gioco musicale. Il ritmo e gli elementi di fraseologia. Il giocomusicale e la socializzazione. Elementi di musicoterapia.

Inizio corso: Marzo 2006

• SEDE DEI CORSI: VIA ALESSANDRIA 128/B – ROMA •

Ogni Corso prevede: 30 ore in orario pomeridiano, una quota di partecipazione individuale di € 100,00 oppure una quota per l'istituzione scolastica di € 2.000,00.

Le iscrizioni sono limitate dato il carattere dei corsi estremamente operativo. Verranno forniti materiali didattici e libri specifici.

Per i titolari di Magieoltre **Magieoltre** € 85,00

PER INFORMAZIONI E ISCRIZIONI:

Tel. 06.8552887 Fax 06.8557247 e-mail [segr.savoia@ortofonologia.it](mailto:segr.savoia@ortofonologia.it) (è necessario indicare il nome della scuola e del referente da contattare con i relativi recapiti)

Progetto Scuola: via P.Petrocchi, 8/B Roma - tel. 06.82003740



La mia attività si articola attraverso l'uso di un nuovo strumento che permette, tramite delle cuffie e dei CD olofonici, di far ascoltare suoni e rumori differenti, che hanno un'identificazione spaziale precisa, con un'immersione sonora paragonabile a quello che si prova nella realtà virtuale. Il suono è percepito in modo nitido e completo, con senso di compresenza, e avvicina il bambino a uno spazio sonoro motivante e creativo, che elude la connotazione visiva alla quale tutti noi aderiamo in modo istintivo, stimolando l'uso del parametro uditivo e aiutandolo così a creare in sé una mappa spaziale più precisa e meno incline alla distorsione.

Il progetto d'olofonia prevede l'iniziale somministrazione di un test sonoro, che oltre a indagare le capacità di riconoscimento del bambino su destra, sinistra, dietro, diagonale e suoni in movimento, pone l'attenzione alla diversità dei suoni. Infatti ogni suono ha una connotazione reale. Per esempio: il martello che batte sul chiodo, il cavallo che nitrisce, il bambino che piange, l'ape che passa e molti altri. La rielaborazione della tipologia di suono permette di valutare le capacità attentive e il livello di faticabilità del bambino, nonché la reversibilità e il vocabolario esperienziale.

Se il bambino rielabora i suoni in modo errato per distrazione, o esegue il test in tre volte successive, allora dovrò aiutarlo a prolungare i tempi attentivi. Invece, se si sente, per esempio, un martello che batte su un chiodo e il bambino mi dice che è qualcuno che bussa a una porta, so di dover lavorare a livello pratico e contestualmente a dinamiche ludiche, per specificare le differenze tra i due suoni e ampliare la sua mappa semantica. Al test seguono proposte di giochi sonori quali labirinti, cacce al tesoro, battaglie navali, proposte con livelli di difficoltà differenti a seconda dell'età e delle capacità del bambino.

L'attività che segue l'ascolto, è proposta sia sul piano attivo-iconico (con creazione di percorsi con scotch carta per i labirinti, o cacce al tesoro con premi finali, o battaglie navali con costruzione di navi da colpire con strategie varie), che sul piano simbolico (tramite l'uso di schede grafiche che propongono con simboli i parametri spaziali da dover definire, e in cui poter scrivere o disegnare il rumore sentito). Raggiunto un grado d'attenzione sufficiente, si propongono al bambino ambienti sonori e favole sonore. Questi permettono di dedurre dai rumori ascoltati dove ci si trova e cosa si sta facendo, in modo che il bambino lavori a livello di pensiero ampliando le parti di rigidità trasformandole in reversibilità. Tramite le favole lo si sprona anche a cogliere i nessi causali e il contenuto sequenzialmente corretto del racconto che è proposto a livello verbale (accompagnato da musica di sottofondo che coglie le sfumature emotive della situazione), in modo da poterli avvicinare a quella che è l'elaborazione e la rielaborazione di un testo.

A livello pratico, essendo il bambino protagonista del nostro stare insieme, dopo ogni ascolto gli chiedo come potremmo utilizzare il materiale sentito. Di lì le proposte variano: da ricostruzioni d'ambienti con plastilina, trasformando in personaggi i rumori sentiti e creando ambienti o situazioni varie; costruzioni di cartelloni utilizzando materiali differenti come stoffe, sabbie, sassi, colori e simili; drammatizzazioni di storie sentite, seguendone il copione o reinterpretandole con altro finale, oppure ricreando testi

insieme da registrare poi su cassetta, accompagnata da un libro illustrato con fumetti; nella stesura scritta si analizzano le varie difficoltà ed errori che emergono, lavorando propriamente a livello metalinguistico.

Nel momento del lavoro che potremmo definire «costruttivo-attivo», mentre si crea ogni singolo elemento con materiali diversi, con alcuni si procede con l'elencazione di classi simili a quell'oggetto e al suo uso, in modo da ampliare il pensiero e lavorare sulla generalizzazione.

Un esempio: ascolto con una bambina una situazione in cui due persone erano in una cucina, una delle due si allontana con delle pantofole ai piedi per andare in un'altra stanza ad ascoltare una radio e l'altra prende il caffè. Insieme abbiamo costruito con la plastilina tutto l'ambiente. Mentre facevamo la radio abbiamo analizzato tutte le sue parti, dal com'è composta a come può funzionare, quali elementi sono indispensabili, quali no, che altri tipi di radio ci sono e via di seguito, e questo processo si è applicato a tutti gli oggetti creati.

Con altri bambini abbiamo proceduto alla correzione logico-sequenziale e grammaticale del testo ricreato, lavorando sul pensiero e a livello lessicale-semantico e sintattico. Con l'aiuto di questo metodo creativo, molti bambini hanno cominciato a svincolarsi dal mero apprendimento, e hanno gustato e sperimentato, con lena mai provata, la bellezza della generatività del linguaggio sia orale che scritto. Molti hanno compreso la potenza del potersi esprimere al punto da buttarsi senza remore nel confronto col proprio errore, possibilità fino a oggi sconosciuta. Lo stimolare i punti salienti delle loro difficoltà al momento opportuno, e l'introduzione di strategie più economiche per superare l'errore apre loro strade di consapevolezza mai perlustrate.

Insieme, immersi in un ambiente sonoro, ci ritroviamo in posti inesplorati che costruiamo e ripercorriamo, fermanoli come messaggi scritti perché importanti per il nostro micro-macro mondo. Messaggi che presentano il bambino a quel mondo, fatto fino ad allora di rallentamenti nelle acquisizioni e d'insuccessi che fin troppo lo hanno condizionato e molto spesso catalogato. Nel mondo dei suoni i bambini che hanno maggiori difficoltà sull'espressione, nella reversibilità e nell'organizzazione visuo percettiva e prassica, nella letto-scrittura e nella logica, sono spronati alla conoscenza e al recupero di quei rallentamenti, attraverso un dialogo sereno e un'attività ludica, che sarà fermata nella memoria proprio da quella piccola-grande costruzione che motiva. I bambini si rendono così disponibili ad ascoltare, rielaborare e creare, senza la frustrazione del sentirsi in fase d'apprendimento; la correzione che si fa insieme non è più un «Non sono capace!» ma diventa: «Ho la possibilità di esserne capace, quindi ci provo!».

## NOTE

<sup>1</sup> P. Albanese, «Elementi di Neuropsichiatria: le disabilità in età evolutiva», ne *L'insegnante di fronte all'handicap*, Roma, Edizioni Magi, 1997.

<sup>2</sup> R. Alberigi, «Disabilità integrativo cognitive», ne *L'insegnante di fronte all'handicap*, op. cit.

<sup>3</sup> M. Guerrieri, «Disturbi dell'apprendimento», ne *L'insegnante di fronte all'handicap*, op. cit.

# Anni di riflessioni nell'atelier grafo-pittorico

*Trauma dopo trauma, dopo trauma...*

SUZANNE SANTORO

Educatrice professionale, artista, Istituto di Ortofonia – Roma

*Humpty Dumpty sat on a wall  
Humpty Dumpty had a great fall  
all the king's men  
and all the king's horses,  
couldn't put Humpty Dumpty  
back together again<sup>1</sup>.*

Facendo approfondimenti nella letteratura sul trauma ho ritrovato più volte la menzione di questa filastrocca; questa nenia, di origine inglese, mi veniva ripetuta da mia madre nel corso della mia infanzia. Anche mia madre in giovane età subì un «trauma», essendo stata costretta a migrare negli Stati Uniti a causa del crack finanziario del '29. In particolare, a causa del suddetto crack, era fallito il commercio di fiori della famiglia. Inoltre suo padre era già morto in seguito alle sofferenze indotte dal gas nervino inalato durante la prima guerra mondiale.

Oggi mi rendo conto del simbolismo di questa filastrocca, applicata ai traumi psichici della prima infanzia e alle problematiche evolutive che ne conseguono.

Lo studio dei traumi psichici viene intrapreso a seguito di guerre e applicato inizialmente e unicamente ai reduci (es. affaticamento da battaglia, shock da combattimento, shock da granata, cuore irritabile del soldato, ecc.); la definizione che in seguito fu data a tali disturbi è Disturbo Post-Traumatico da Stress (PTSD).

Nello specifico sono stati intrapresi dagli statunitensi approfonditi studi su questo disturbo durante la guerra in Vietnam e in conseguenza delle passate, ma anche attuali, pratiche di tortura, recentemente prese in considerazione dagli studi sul trauma.

Il PTSD può causare, nella peggiore delle ipotesi, l'insorgere di tratti borderline, disturbi dissociativi e somatizzazioni con ulteriori difficoltà di ordine psichico (es. disregolazione degli affetti, turbe dell'identità, difficoltà interpersonali). Oltre ai disturbi dell'apprendimento e a un pensiero disturbato, distorto e inadeguato, esiste nella classificazione del DSM-IV il Disturbo Post-Traumatico della Personalità e anche una «PTSD Complessa» altresì definita come DESNOS (Disordine da Stress Estremo Non Altresì Specificato); la nota è necessaria per rendere il lettore consapevole della complessità e ampiezza dell'argomento trattato.

Detti traumi nell'età adulta portano a una regressione dello sviluppo affettivo; nell'infanzia generano altresì un arresto dello sviluppo dello stesso, in quanto le emozioni vengono rimosse inconsciamente per la paura di far insorge-

re nuovamente il trauma originario.

Importanti studi, infatti, riportano che traumi psichici dell'infanzia conducono ad avere dei problemi di incapacità nel verbalizzare e/o identificare stati affettivi e una forte difficoltà di introspezione nella sfera dei processi di fantasia interiori, chiamata Alexitimia (letteralmente l'incapacità di descrivere le proprie e le altrui emozioni con le parole); ovviamente la risposta difensiva varia in relazione al soggetto e alle sue caratteristiche personali.

L'argomento risulta essere troppo vasto per poter essere trattato in tutti i suoi molteplici aspetti in questa sede. Sorprendono le conclusioni degli studiosi Rosen e Field i quali affermano: «Gli effetti somatici a lungo termine di uno stress straordinario non sono stati ancora definitivamente identificati [...] e traumi psicologici straordinari provocano cambiamenti neurofarmacologici nel cervello, specialmente nel sistema catecolaminergico»<sup>2</sup>.

## CENNI SULLA TERAPIA

### Ricerca e possibile recupero dei pezzi perduti.

#### «(Ri)composizioni» nell'atelier grafico-pittorico

Empatia, simpatia, antipatia, patologia... regressione, aggressione, pathos e noia... a volte sembra che durante la terapia non accada nulla, più passano gli anni e più «osservo» i bambini in terapia... aspettare, guardare senza farsene accorgere; parlare meno, curando la qualità di ciò che viene detto o proposto, intervenire unicamente con ciò che si può ritenere utile e mirare esattamente al centro del bersaglio, mantenendo un occhio vigile sulle proposte terapeutiche.

Lavorare inizialmente e per lungo tempo con il segno/codice grafico, piuttosto che con altrettanto validi strumenti, risulta fondamentale nel mio lavoro con il bambino poiché dà origine a un processo di strutturazione in ogni individuo e in qualsiasi tipo di patologia (persino con danno neurologico). Nel disegnare, il bambino crea un'immagine traducendo in segno quella che io chiamerei «fissità iconica». Il bambino che disegna si concentra e si rilassa sia per mezzo

del movimento continuo ripetitivo e coordinato tra occhio-mano-braccio, sia per mezzo del respiro che ne consegue, accrescendo molto di più di quello che si potrebbe pensare la sua capacità di mantenere l'attenzione. A tale scopo stimolo il bambino sollecitandolo e disegnando assieme a lui inizialmente con l'imitazione dei miei disegni, per aiutarlo a far nascere delle strutturazioni mentali e delle creazioni proprie. I disegni ed eventualmente i colori usati dal bambino sono quindi degli intermediari fra me e lui. D.W. Winnicott in *Gioco e Realtà* definisce l'oggetto transizionale come spazio giocoso e autonomo. Come gioco simbolico ha uguale valore il disegno spontaneo, in cui si crea sovente uno spazio di solitudine in cui iniziare una forma di autocoscienza possibile per il bambino. È un inizio di spazio interiore dove si esplora un'area di dolore, o si incontra una parte autonoma del sé, si può creare anche uno spazio estetico piacevole, libero, forte e importante.

Mi sovviene *Al di là del principio del piacere* di S. Freud, in cui nel gioco un bambino tira un giocattolo e manipola la scomparsa e la ricomparizione dello stesso, compensando la temporanea separazione dalla madre. Rifletto a un pensiero di Meltzer relativo al conflitto estetico: «All'inizio della vita, la presenza della madre affettuosa e l'impatto della sua bellezza esterna (specie il seno, il viso e gli occhi) nell'allattamento stimolano il senso estetico del bambino»; mi occupo quindi di incanalare queste energie, anche dolorose, portando i bambini a rappresentare creativamente se stessi per ritrovarsi quindi dopo essersi sentiti perduti, in una forma giocosa di alternanza fra queste due sensazioni.

L'atelier grafo-pittorico è uno spazio intermediario in cui il «trauma» del bambino può trovare un contenitore, presumibilmente più prezioso di altri. I traumi subiti dai bambini vengono spesso trasmessi in maniera diretta e/o indiretta al terapeuta che, per forza di cose, si trova a empatizzarli; in ogni caso tenere un bambino gravemente malato (es. autismo, psicosi, ecc.) come io faccio (dondolandolo, stringendolo forte, respirando con lui) mi causa forti sensazioni, che metaforicamente posso descrivere come un razzo che mi trapassa dalla testa ai piedi; mi trovo a dover fronteggiare un paradosso nel cercare di consolare un bambino che è inconsolabile.

Da alcuni anni noto un crescente aumento in terapia dei bambini migranti, adottati e non, con grandi difficoltà; attualmente sono un quarto dei miei pazienti. Qui presento tre casi molto gravi (due di loro sono bambini istituzionalizzati in Paesi esteri, reduci da situazioni socio-politiche drammatiche).

Il primo bambino ha 10 anni e riporta una diagnosi di Ritardo Globale dello Sviluppo da deprivazione affettiva e ambientale per istituzionalizzazione; questo bimbo si mostrava disorientato, sempre molto eccitato, quasi delirante, disegnava e dipingeva spontaneamente (con una mia minima sollecitazione) e appariva molto coinvolto nel suo fare. Leggera psicosi curabile? Vi sono ancora altre diagnosi: aggressività auto ed extra, pensiero povero, disturbo della personalità ossessivo/compulsivo. Come si potrebbe quindi definire questo disegno (fig. 1)? E cosa mostra? Orrore, terrore, sorpresa?

Il secondo bambino, di 8 anni ha quasi la stessa diagnosi del bambino di prima, ma con gravi ritardi nel linguaggio e nello sviluppo fisico; della sua vita sappiamo che prima di



Figura 1

giungere in Italia è vissuto in un istituto nei Paesi dell'Est, dove i bambini erano abbandonati a se stessi dopo il crollo del comunismo. Vedo questo bambino da alcuni anni, durante i quali non ha mai voluto disegnare e ha sempre rifiutato qualsiasi attività, con l'eccezione del gioco con le bambole, che lanciava per terra. Da alcuni mesi, però, ha cambiato atteggiamento e ha cominciato a scarabocchiare prima in modo indefinito poi gradualmente definito, disegnando delle spirali molto grandi e complesse che a poco a poco cominciava a strutturare simmetricamente, fino ad abbozzare dei volti segnando inconsciamente occhi, naso e bocca. Il bambino non sembrava riconoscere cosa stesse facendo sino a qualche giorno fa, quando ha disegnato in modo attento nominando: «il pesce» (fig. 2).

Questo bambino molto particolare (presentava una psicosi simbiotica con tratti autistici) sembra tuttora fisicamente un bambino di 5 anni, ed emotivamente ancora più piccolo. Al principio della terapia sono riuscita, nel giro di un anno, a non tenerlo più in braccio. Voglio comunque narrare un episodio particolarmente insolito e inquietante che inscenava questo bimbo. Si sdraiava prono su di un tappetino, urlava e strepitava, mordeva e leccava il tappetino facendo movimenti rotatori e aggressivi e sbattendo il bacino ripetutamente (un corpo traumatizzato) in quello che a me sembrava un «coito animalesco». In principio cercavo, senza riuscirci, di distrarlo da quelle sue azioni e questa scena veniva protratta frequentemente e per lunghi periodi di tempo; ho quindi deciso di sdraiarmi vicino a lui e lasciarlo in questa regressione (delirio). Da quel momento non ha più fatto quell'azione in maniera così eccessiva, diminuendola poco a poco nella frequenza e nell'intensità, fino alla sua completa scomparsa. Da allora ha anche iniziato un miglioramento, e attualmente parla di più ed è più abile in tutte le aree. Ora nel giocare con le bambole i suoi movimenti sono più gentili.

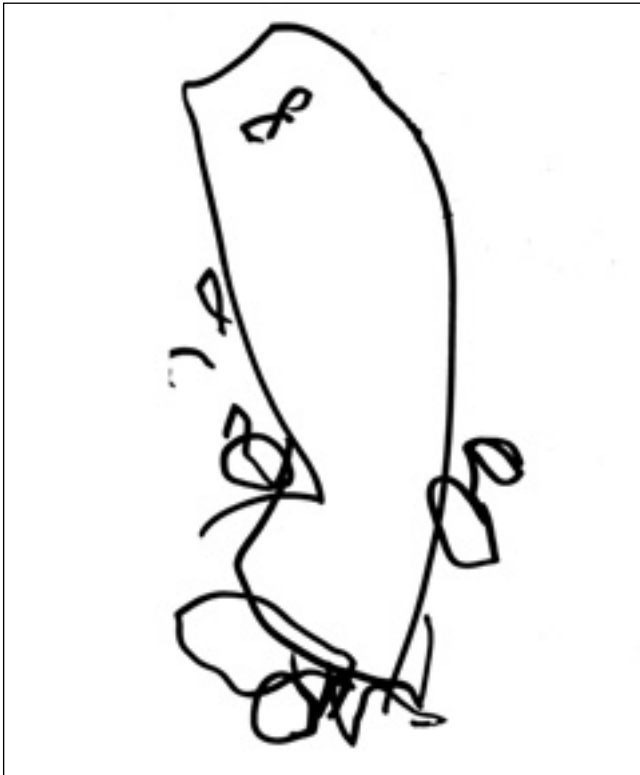


Figura 2

Voglio a tale proposito citare una domanda di Remo Bodei nel suo *Le logiche del delirio (ragione, affetti, follia)*: «Cosa accade a chi non riesce a tradurre la sofferenza incapsulata nel passato (risvegliata e raddoppiata dai traumi del presente) in accettazione del suo stato o in fattiva volontà di cambiarlo?...».

Il terzo caso ha come paziente una bambina di 6 anni, affetta da epilessia, con gravi problemi motori e linguistici. Si presentava come una bambina senza alcun tipo di regole, molto aggressiva, estremamente arrabbiata ed è a mio avviso la bambina più difficile che io abbia seguito nei miei molti anni di lavoro all'Istituto di Ortofonia. La prima volta che ci siamo incontrate la bambina mi ha aggredito mordendomi il braccio con tutte le sue forze, provocandomi un ematoma dolorosissimo con una prognosi di due settimane. Durante il primo anno ho dovuto difendermi dalle sue modalità aggressive. Con fermezza e con tecniche di contenimento sono comunque riuscita a lavorare con questa bambina. Altresì, a dispetto delle sue gravi condizioni, la bambina aveva un fortissimo desiderio sia di parlare che di scrivere. Era affascinata dal mio respiro diaframmatico e provava a riprodurlo; così ho lavorato col suo corpo assieme al mio. Più specificamente, usavo quello che viene chiamato «gli armonici» nelle pratiche mantra. Gli «armonici» sono una respirazione diaframmatica e l'esito è un suono lungo e basso con una sovrapposizione di una specie di fischio altissimo. Uso tale tecnica con bambini allo stadio preverbale, e si sa bene che il suono viene percepito prima della forma, sia verbale che iconica.

All'inizio la bambina non aveva nessun controllo

occhio/mano (vedi fig. 3, scarabocchio informe). Lentamente nell'arco di due anni è riuscita, con un forte impulso imitativo e con la mia guida nell'attività motoria occhio/mano, a disegnare lo schema corporeo della figura umana (fig. 4) iniziando anche a scrivere qualche lettera dell'alfabeto.

Tutti i tre precedenti casi hanno subito un gravissimo trauma in età molto precoce.

Mi sembra evidente che un trauma quale un abbandono, un tradimento o simili, influenzi la personalità del soggetto; spesso davanti a questi casi mi chiedo se sia possibile superare un trauma di questa entità o portare il traumatizzato alla serenità anteriore.

Noto in questi bambini una particolare confusione e una grande difficoltà nel rapportarsi con l'Altro. Voglio citare a tale proposito D. Meltzer in *Quaderni di psicoterapia infantile*, e in particolare il primo e il secondo capitolo («Teoria della perversione sessuale» e «Perversità»): «Una delle prime scoperte di Melanie Klein lavorando con i bambini fu che il processo da lei descritto come “scissione e idealizzazione” sembra aver luogo nei primi mesi di vita e ponga le basi per la differenziazione fra buono e cattivo nell'esperienza degli oggetti, delle loro parti e del Sé. Sua convinzione era che questa scissione e idealizzazione primaria fosse il prerequisito per lo sviluppo normale. Nella psicopatologia dei nostri pazienti scopriamo che questa scissione-e-idealizzazione primaria spesso si è realizzata in modo inadeguato o in modo eccessivo. Per “eccessivo” intendo una divisione senza sfumature tra buono e cattivo nel Sé e negli oggetti sulla base del piacere e del dolore in modo che qualsiasi cosa che determina dolore è cattiva [...]. Esiste poi un altro gruppo piuttosto grande di pazienti in cui la scissione-e-idealizzazione primaria è stata “inadeguata”. Questi sono i pazienti in cui il masochismo insorge molto facilmente, in quanto in essi manca una convinzione profonda circa la distinzione fra buono e cattivo; essi sono prontissimi a credere che un oggetto che cagiona loro dolore può essere un buon oggetto: essi incontrano difficoltà a distinguere il dolore che viene loro inflitto da un oggetto cattivo da quello che può derivare loro da un oggetto buono [...] Ciò è molto diverso da quanto avviene nella maggioranza [...delle persone], in grado di sperimentare la possibilità che un oggetto buono causi loro dolore».

E ancora, qual è la perversione che diventa perversità? Sempre Meltzer:

«[...] bisogna anche riconoscere che vi è un'altra funzione importante nella formazione delle perversioni, funzione che non è adeguatamente spiegata con il concetto di Freud dell'istinto di morte, né dall'aggiunta a esso da parte di M. Klein dell'odio o del male come parte dell'istinto di morte e neppure della sua aggiunta successiva del concetto di invidia come manifestazione dell'istinto di morte» e poi, ancora più in dettaglio, sempre Meltzer:

«Possiamo parlare di negativismo non quando viene detto “no, non voglio fare la cosa buona”, ma quando al contrario viene detto che la cosa cattiva è una cosa buona. In questa maniera viene ad essere invertito il buono e il cattivo; questa è secondo me l'operazione centrale” del cinico».

Nella terapia proviamo a costruire una relazione sana con il bambino a partire dal semplice saluto, che riguarda la



Figura 3



Figura 4

comunicazione fra il bambino e chi lo circonda, passando dal contenimento della cattiveria rivolta agli altri al saper meglio difendersi dalla cattiveria altrui, fino ad arrivare alle forme più complesse dell'apprendimento che riguardano anche futuri sviluppi relazionali e corporei.

Voglio solo aggiungere alcuni accenni sui bellissimi e profondissimi studi di Ferenczy, di recente opportunamente rivalutati. Basterebbe scorrere alcuni dei titoli di interventi in un seminario a lui dedicato per comprendere il significato delle sue precoci intuizioni e metodi innovativi.

Prima di tutto sul trauma/scissione infantile: la riscoperta di esso come causa specifica di nevrosi; l'identificazione con l'aggressore; la relazione di trauma e fantasia; lo stile materno dell'analista; la confusione del linguaggio usato dall'adulto e di quello usato dal bambino (passionalità adulta e tenerezza infantile); transfert, contro-transfert tra analista e paziente. Infine mi pare che ci sia un filo conduttore fra la teoria pulsionale e gli stadi dello sviluppo libidico di Freud, la teoria della Klein degli oggetti buoni e cattivi dentro e fuori di sé nell'introiezione e nella proiezione, la capacità di «rêverie materna» di Bion, la madre «sufficientemente buona» di Winnicott, l'amore primario di Balint, la nozione di «forclusione» di Lacan e il «conflitto estetico» e «l'oggetto estetico» fino alla «relazione estetica» (fra emozione e immagine visiva), quindi l'inizio della creatività, del già citato Meltzer.

**NOTE**

<sup>1</sup> «Humpty Dumpty sedeva sul muro, Humpty Dumpty fece una grande caduta, tutti gli uomini del re e tutti i cavalli del re non poterono mai più riunire i frammenti di Humpty Dumpty» (Humpty Dumpty è rappresentato come un uomo che è un guscio di uovo; da qui l'associazione con il sentimento di frammentazione provocato dal trauma).

<sup>2</sup> Il sistema catecolaminergico è regolato da particolari sostanze denominate catecolamine. Le più importanti sono adrenalina, noradrenalina e dopamina. L'azione biologica fondamentale delle catecolamine è di tipo ormonale e si manifesta con una spiccata eccitazione del sistema nervoso simpatico con conseguente accelerazione del ritmo cardiaco, aumento della pressione arteriosa, inibizione della peristalsi (movimento) intestinale. Le cate-

colamine agiscono, inoltre, sul metabolismo dei glucidi (zuccheri) provocando l'aumento del consumo dell'ossigeno e dello zucchero nel sangue.

**BIBLIOGRAFIA**

**FREUD S.**, (1920), *Al di là del principio del piacere*, Opere vol. 9, Torino, Boringhieri, 1974.

**KLEIN M.**, (1955), *New directions in psycho-analysis. The Significance of Infant Conflict in the Pattern of Adult Behaviour*, in Klein M., Heine- mann P., Money-Kyrle R.E., Preface by ERNEST JONES, London, Tavistock Publications, 1971.

**WINNICOTT D.W.**, *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore, 1974.

**MELTZER D.**, *Quaderni di psicoterapia infantile*, Roma, Borla, 1974.

*Collected papers, 1955/1989*, London, Karnac Book, 1994.

*La comprensione della bellezza*, Torino, Loescher, 1998.

**BODEI R.**, *Le logiche del delirio*, Milano, Laterza, 2000.

**BONOMI C., BORGOGNO F.** (a cura di), «La catastrofe e i suoi simboli (seminario) 2001», Torino, UTET Libreria S.r.l.

**S.I.A.B.**

**Società Italiana di Analisi Bioenergetica**  
 Riconosciuta dal Ministero dell'Università  
 e della Ricerca Scientifica (Art. 3 - Legge 56/89)

SONO APERTE LE ISCRIZIONI PER IL 2006  
 AI SEGUENTI CORSI

---

**CORSO DI FORMAZIONE QUADRIENNALE  
 IN ANALISI BIOENERGETICA  
 PER PSICOLOGI E MEDICI**  
 Nelle sedi di Roma, Milano e Bologna

---

**LA SCUOLA DEL CORPO  
 CORSO TRIENNALE DI FORMAZIONE  
 PER LA CONDUZIONE DI CLASSI DI ESERCIZI BIOENERGETICI  
 E LA CONSULENZA A MEDIAZIONE CORPOREA**  
 Nelle sedi di Roma, Milano, Catania, Napoli, Bologna

---

Per informazioni e iscrizioni:  
 S.I.A.B. Via Magna Grecia, 128 - 00183 Roma  
 Tel./Fax 06.70450819 - www.siab-online.it - mail@siab-online.it

# Il laboratorio fonetico/fonologico

ELISA ANDREONI

Logopedista, Istituto di Ortofonia – Roma

**D**a tre anni svolgo la mia attività di logopedista presso l'Istituto di Ortofonia di Roma, dove mi occupo di bambini con ritardo del linguaggio e disturbo specifico del linguaggio nella fascia di età da 4 a 6 anni. Svolgo prevalentemente terapie di gruppo, composte da quattro bambini, della durata di un'ora e trenta minuti, con frequenza monosettimanale. Quasi tutti i bambini seguono un progetto terapeutico che affianca al laboratorio fonetico/fonologico un altro laboratorio (psicomotorio, ludico/costruttivo, di logopedia, ecc.) che può essere individuale o di gruppo a seconda del caso; comprende inoltre il counseling per i genitori e gli incontri con la scuola.

Il primo aspetto su cui desidero soffermarmi è che tutti i bambini che incontro in terapia presentano accanto alla difficoltà del linguaggio un disagio emotivo. L'aspetto psicologico, se per alcuni approcci è all'origine del disturbo di comunicazione, per altri ne è la conseguenza; a prescindere dalle personali convinzioni teoriche frutto del percorso di studi di ciascuno, la cosa essenziale è che venga sempre preso in considerazione e affrontato in ambito terapeutico. Credo che una teoria sulla riabilitazione del linguaggio in età evolutiva possa trovare la sua applicazione solamente attraverso un atteggiamento accogliente e affettivo da parte della logopedista. Questa deve saper sentire e parlare al di là del linguaggio articolato, deve essere capace di osservare, leggere e interpretare il non verbale e rispondere in modo empatico. Per empatia non intendo solamente identificarsi con l'altro per capirlo ma qualcosa di più: la sensibilità per avere la percezione della realtà dell'altra persona.

Voglio ora raccontare come si svolge la terapia secondo un'ottica psicopedagogica fondata sulla coesistenza delle conoscenze teorico-tecniche e dell'approccio affettivo-relazionale.

Gli incontri iniziano sempre con il momento dell'accoglienza, durante il quale i bambini hanno liberi scambi con i compagni, la terapeuta, l'ambiente e si prepara il «clima» dove potranno vivere più tardi le attività strutturate. Il fatto che la terapia abbia una durata di un'ora e trenta consente di rispettare i tempi dei bambini e di vivere l'incontro in modo significativo; inoltre il contesto di gruppo sfrutta le dinamiche fra i bambini e offre enormi opportunità in relazione alla motivazione, al mantenimento di una situazione «normale» fra pari, all'imitazione positiva fra i bambini, al numero e alla qualità delle stimolazioni proponibili.

Successivamente i bambini, dopo essersi tolti le scarpe e aver indossato i calzini antiscivolo, si siedono in cerchio per il saluto iniziale, durante il quale ciascuno a turno può raccontare ciò che vuole, generalmente un fatto accaduto loro durante la settimana. Questo momento ha l'obiettivo di condividere con il gruppo le esperienze personali e di potenziare gli scopi comunicativi, l'area semantica e la funzione pragmatica. In primo luogo consente di

sperimentare le regole della comunicazione: la capacità di rispettare l'alternanza dei turni, di ascoltare gli altri, di prendere la parola, di farsi ascoltare da tutti e non solo dalla terapeuta; in secondo luogo porta l'attenzione su aspetti comunicativi non verbali come il tono della voce, la mimica facciale, la gestualità, la postura. Ciò che faccio è offrire a ciascuno lo stesso spazio e la stessa opportunità per esprimersi, contenendo chi tende ad accentrare l'attenzione su di sé e sostenendo chi è inibito; quando è necessario riformulo ed espando il messaggio verbale dei bambini per disambiguare il significato. Generalmente li aiuto attraverso domande e commenti a rimanere aderenti alla realtà, a collocare temporalmente il loro racconto e a espandere la frase. La mia correzione degli errori fonologici è sempre indiretta e mai insistente, per evitare di inibire l'iniziativa alla comunicazione e di rompere il «filo del pensiero», cosa che farei se spostassi l'attenzione dai contenuti alla forma del linguaggio verbale. Di solito, durante i primi incontri dell'anno, è in questa fase che i bambini riconoscono e verbalizzano che anche gli altri appartenenti al gruppo hanno difficoltà a esprimersi, e questo mi dà l'occasione per spiegare in modo semplice e chiaro, a chi non lo sa già, il motivo per cui vengono a giocare con me. Potersi riconoscere nell'altro e condividere uno scopo o «problema» è un passaggio importante per la motivazione dei bambini e di conseguenza per il successo della terapia.

Al termine dello scambio comunicativo vissuto in cerchio propongo l'attività del giorno. Si tratta di giochi strutturati finalizzati allo sviluppo del livello fonetico/fonologico del linguaggio i cui contenuti sono definiti in base alla valutazione iniziale di ciascun componente del gruppo. Questa, oltre a osservare in base all'età lo sviluppo psicomotorio, linguistico, cognitivo e affettivo, valuta in modo specifico:

- la presenza-assenza o sostituzione dei suoni dell'inventario fonetico;
- le strategie semplificatorie messe in atto dal bambino in riferimento alle unità che produce;
- le capacità uditive-percettive dei suoni che il bambino produce scorrettamente;
- la struttura sillabica delle parole e la lunghezza media dell'enunciato;
- la capacità di padroneggiare le regole di programmazione e sequenzialità dei suoni;
- la stimolabilità: la capacità del bambino di correggersi su ripetizione;
- le prassie buccolinguali;
- le competenze metafonologiche.

Gli obiettivi della terapia sono sia individuali per ciascun componente sia collettivi per tutto il gruppo, mettendo sempre in evidenza i punti in comune:

- acquisire maggiore sicurezza rispetto a sé e all'ambiente;
- sostenere la capacità di discriminare e riconoscere suoni e rumori;
- migliorare le prassie buccolinguali e l'articolazione dei fonemi;
- saper discriminare fra parole che differiscono per uno o più tratti distintivi (coppie minime);
- ampliare l'utilizzo dei suoni del linguaggio specifici per veicolare i significati;
- sostenere le competenze metafonologiche: fusione-segmentazione sillabica e/o fonemica, rime, suono iniziale-intermedio-finale di parola.

Il trattamento ha una dimensione evolutiva e i bersagli sono scelti seguendo le tappe del normale sviluppo del bambino. Inoltre vengono valutati sistematicamente i progressi per verificare i miglioramenti nei bersagli allenati e individuare se vi sia una generalizzazione.

Il gioco è il punto essenziale dell'intervento e occorre saper motivare creativamente i bambini, divertendosi e stando bene insieme, e stabilendo allo stesso tempo precise regole di comportamento. Infatti sono l'emozione e il coinvolgimento emotivo a veicolare gli apprendimenti e la loro interiorizzazione. Di seguito descriverò alcune delle attività che mi sono divertita a condividere assieme ai bambini che ho avuto la fortuna di incontrare durante questi anni e che credo potranno essere utili a chi condivide la mia professione.

*Gli strumenti musicali, i rumori, i suoni e i versi degli animali.* In questo gioco i bambini si divertono a suonare e sperimentare i vari strumentini (flauto, maracas, tamburello, ecc.) sia spontaneamente sia riproducendo semplici ritmi da me proposti. Poi a turno ciascuno si nasconde dietro un telo e suona uno strumentino che gli altri devono riconoscere. Oppure utilizzo lo stereo e le immagini e chiedo ai bambini di associare i rumori, i suoni e i versi degli animali ascoltati alle figure, prima uno alla volta poi in serie di due o tre.

*Il soffio.* Con l'ausilio della musica (canzoncine) e del tamburello invito i bambini a cimentarsi nella corsa veloce/lenta, nei cambi di direzione, nei saltelli, nelle posture del corpo; poi quando sono

«esausti» li faccio sdraiare a terra con le mani sulla pancia per percepire il proprio respiro e li aiuto a visualizzare il flusso d'aria che entra e che esce posando piccoli giocattoli sulla loro pancia. Successivamente sperimentano il soffio forte/piano, lungo/corto con oggetti noti come i palloncini, le palline da ping pong, le candele, i fischietti, ecc.

*La storia della Signora Lingua.* I bambini sono seduti in cerchio e mi imitano mentre racconto e mostro la storia della Signora Lingua che vive in una casa (bocca) dove è impegnata in molteplici attività: lava le finestre (lecciamo i denti sopra/sotto/dentro/fuori), pulisce le tapparelle (idem con le labbra), spolvera il soffitto (palato) e le pareti (guance)... poi a un tratto trova un grosso ragno e va a stanarlo nella sua tana (papilla retroincisale); va fuori e guarda che tempo fa (lingua su), se sono passati il lattaiolo e il postino (lingua a destra e a sinistra), ecc.

*Le canzoncine mimate.* I bambini cantano insieme a me, che intono la canzoncina «Se sei felice tu lo sai...» che tutti conoscono, in cui inserisco le prassie buccolinguali e i suoni onomatopeici (versi di animali, rumori, suoni) associandovi anche il movimento del corpo. Alcuni esempi sono «...fai il pallone» (gonfiare le guance), «...fai il cavallo» (schiocco linguale), «...fai la pernacchia» (vibrazione linguale e/o labiale), «...fai il serpente» (articolazione fonema /s/ ripetuto), «...fatti la doccia» (articolazione di Sci), «...fai il vento» (fonema /f/), «...fai l'aereo» (fonema /v/), «...fai la moto» (fonema /r/), ecc. Per favorire la produzione corretta richiamo l'attenzione sugli aspetti visivi, sulle sensazioni uditive e tattili, sempre all'interno del contesto ludico.

*I percorsi.* Attraverso i materiali psicomotori si possono costruire percorsi che si prestano a molteplici finalità: esercitare le prassie buccolinguali, articolare fonemi e sillabe, denominare immagini, formare frasi, ecc. Per fare questo utilizzo: immagini raffiguranti facce che articolano i vari fonemi o le prassie buccolinguali, figure che contengono un determinato fonema (in posizione iniziale/mediana/in gruppo consonantico), figure adatte a elicitare la frase, i grafemi o le sillabe scritte (quando i bambini hanno appreso la conversione grafema/fonema). Più i bambini sono piccoli più sarà utile inserire uno sfondo integratore fantastico... fiumi infe-



**CENTRO DI PSICOTERAPIA DINAMICA**  
 Responsabile: *Prof. Nicola Lalli*  
 Sito: [www.nicolalalli.com](http://www.nicolalalli.com)

E-MAIL:  
[info@nicolalalli.com](mailto:info@nicolalalli.com)  
[n.lalli@flashnet.it](mailto:n.lalli@flashnet.it)

FAX:  
 06-4403642

Il sito [www.nicolalalli.com](http://www.nicolalalli.com) ha lo scopo di contribuire alla ricerca e alla diffusione della psichiatria e della psicoterapia dinamica.

Il sito attualmente contiene 80 lavori suddivisi nelle seguenti aree tematiche: teoria, clinica, psicopatologia, diagnostica, psicosomatica, epistemologia, bioetica, storia della psicoterapia, psicodinamica culturale, ecc. Inoltre con cadenza mensile in NOVITÀ e FORUM compariranno nuovi lavori riguardanti problematiche attuali o comunque di interesse teorico e clinico.

L'area «Psicoterapia dinamica» contiene lavori per un totale di oltre 300 pagine. In un anno ci sono state 12.000 consultazioni.

Il sito è consultabile da tutti ed è sottoposto ai vincoli del diritto di autore: ovvero qualora si utilizzi parte del materiale pubblicato, bisogna citare la fonte e l'autore, non alterare il testo, non utilizzare a fini commerciali.

stati da cocodrilli da attraversare, sabbie mobili da superare e draghi da sconfiggere per recuperare tesori perduti, prepararsi a missioni pericolose, ecc.

*La campana.* Dopo avere disegnato per terra, con l'ausilio dello scotch di carta, il classico gioco della campana, metto nei riquadri le figure delle coppie minime da stimolare (cioè le parole che differiscono per uno o più tratti distintivi) e i bambini devono denominarle durante il gioco. Per esempio, nel caso in cui io stia lavorando sul tratto +/- laterale (l/r) utilizzerò le seguenti coppie minime: lana/rana, lotta/rotta, lazzo/razzo, legno/regno, ecc. I bambini devono essere attivamente implicati nella percezione e produzione della propria produzione linguistica e devono saper valutare l'accuratezza delle proprie risposte.

*Le storie.* Distribuisco ai bambini le figure delle coppie minime assicurandomi che le abbiano comprese; poi racconto una breve storia e ogni volta che nomino una figura il bambino che la possiede fa un passo avanti verso il centro del cerchio.

*Le conte.* Sono molto utili per il ritmo e la memoria verbale e le inserisco nelle attività quando si deve decidere chi inizia per primo un percorso, chi va a prendere dall'armadio un materiale che serve per il gioco, chi è il primo della fila per uscire dalla stanza, ecc.

*Il bowling.* Utilizzo questo gioco per l'ascolto e il riconoscimento di parole corrette/scorrette. Prendiamo il caso in cui io stia lavorando sul fonema /s/ in gruppo consonantico (la riduzione dei gruppi consonantici è un processo fonologico molto frequente). I bambini devono ascoltare una serie di parole corrette e scorrette (per esempio scatola/catola) e tirare la palla per abbattere i birilli solamente quando sentono la parola corretta, guadagnando un punto.

*Il circuito.* Anche questo gioco può essere utile per il riconoscimento uditivo di parole corrette/scorrette a seconda del processo di semplificazione fonologico che voglio eliminare. Se per esempio sto puntando l'attenzione sul processo di cancellazione di sillaba debole (omissione di una o più sillabe non accentate della parola), metto in opposizione parole come: difficile/ficile, elefante/efante, pulcino/cino, ecc., scegliendo le parole dal vocabolario dei bambini. Dopo avere costruito il percorso con mattonelle, cerchi o altro i bambini fanno un salto in avanti ogni volta che sentono la parola corretta e un passo indietro quando è scorretta, fino ad arrivare alla fine del circuito, dove troveranno una sorpresa-premio.

*Il gioco dell'oca.* Può essere costruito sia su un cartellone sia per terra, in quest'ultimo caso i bambini sono le pedine e dopo aver tirato il dado si muovono lungo il percorso. Nelle caselle attacco le figure delle parole con la struttura sillabica che sto stimolando (CVC, CVCV, CCVCV, ecc.) oppure contenenti i fonemi da esercitare. Tengo a sottolineare che la stimolazione verbale e la sollecitazione alla corretta articolazione avviene non soltanto durante la fase di gioco ma soprattutto durante la sua preparazione, che viene condivisa da tutti.

*Il programma al computer «speech viewer».* Per ridurre il processo di armonia consonantica e lavorare sulla programmazione e realizzazione motoria di sequenze fonemiche ho trovato efficace chiedere ai bambini di scandire ripetutamente sequenze di sillabe con o senza senso. Parlare al microfono e vedere le immagini in movimento sullo schermo ogni volta che articolano la sillaba, motiva e diverte molto i bambini che, per far saltare la rana e farla ar-

rivare fino all'insetto o far fare balzi in avanti alla palla fino a vederla cadere nella buca, esercitano le strutture sillabiche da me proposte.

*La caccia e la corsa.* Facciamo finta che io stia lavorando su: presenza/assenza del tratto anteriore e suono iniziale di parola. Distribuisco sul pavimento della stanza parole che cominciano con /ta/ e con /ka/, poi divido i bambini in due squadre che chiamerò la squadra delle «tartarughe» e la squadra dei «cavalli»; a questo punto inizia la caccia: ogni squadra deve raccogliere le parole che cominciano nello stesso modo del proprio nome. Quando hanno finito vanno a disporre le parole conquistate nella propria casa (due cartelloni apposti alla parete). Dopo avere commentato insieme le azioni delle due squadre e avere denominato le figure raccolte da ciascuna, si procede alla gara di corsa: i bambini si dispongono dietro alla linea di partenza e devono raggiungere per primi l'una o l'altra casa a seconda che io articoli /ta/ o /ka/.

*Le tombole.* Sono molto utili per l'articolazione di parole contenenti i fonemi da apprendere, per le rime e per la fusione/segmentazione sillabica e/o fonemica. In quest'ultimo caso chiamo le figure parlando la «lingua del robot» e articolo le parole segmentando la stringa fonemica (per esempio: to-po oppure t-o-p-o). I bambini, utilizzando dei segnapunti, coprono le immagini sulla propria cartellina e il primo a fare tombola può prendere il mio posto (naturalmente faccio sempre in modo che tutti possano chiamare le figure).

Dopo aver descritto questi esempi di attività vorrei soffermarmi sul fatto che per realizzarli sono necessari materiali e strumenti specifici, che però non sono ovviamente sufficienti, poiché da soli porterebbero al «tecnicismo astratto» e il rapporto con gli oggetti andrebbe a distruggere il rapporto fra terapeuta e bambini e dei bambini fra di loro, su cui è invece centrata la terapia. È molto importante favorire i sentimenti di sicurezza, di autonomia e di coinvolgimento emotivo, che si traducono nella disponibilità all'azione o verso le altre persone. Per questo bisogna lasciare anche spazio alla libera iniziativa, essere sempre pronti ad adattarsi alle circostanze e modificare i giochi a seconda delle proposte che emergono dal gruppo.

Al termine delle attività strutturate invito i bambini a ritrovare la calma dopo l'eccitazione del gioco e a prepararsi all'uscita. Trovo utile lasciare un po' di spazio al disegno libero, al massaggio con la palla o, con i bambini più grandi, alla rappresentazione grafica dell'attività svolta insieme. Infine, dopo essersi rimessi le scarpe, i bambini si dispongono in cerchio per il saluto di chiusura, durante il quale se vogliono raccontano e commentano i giochi condivisi o altro, prima di separarsi fino alla settimana successiva.

Con questo articolo ho voluto raccontare come in logopedia si possano affrontare i disturbi fonologici facendo coesistere la tecnica con la sensibilità, la relazione e il desiderio di comunicare con il bambino, senza il quale non può esistere linguaggio in termini significativi.

## BIBLIOGRAFIA

- BORTOLINI U., *Manuale P.F.L.I. Prove per la valutazione fonologica del linguaggio infantile*, Padova, Master, 1995.
- CAMUFFO M., *Ordine e disordine, I fattori dell'organizzazione nelle classi dei bambini piccoli*, Roma, Edizioni Magi, 1998.
- SANTORO G.M., PANERO A., CIANETTI C., *Il libro delle coppie minime 1*, Tirrenia (Pisa), Edizioni Del Cerro, 2003.

# CALENDARIO CONVEGNI

Roma, 21 gennaio 2006.

Giornata di studio

**Frammenti di... Storie Psicotiche**

Ente Scientifico «Panta Rei»

Via P. Gennari, 76 - 00156 Roma

pantareionlus@aliceposta.it

Tel/fax 06.86.89.09.71

Roma, 31 Gennaio 2006

**L'intervento Psicologico in Oncologia: dai modelli di riferimento alla relazione col paziente**

Aula Magna CNR

Per informazioni: tel. 06.85358905

moby-dick@tiscali.it www.moby-dick.info

Napoli, 1-3 febbraio 2006

**Il contesto socio-ambientale dei pazienti con disturbi bipolari o depressione maggiore**

Grand Hotel Oriente - Napoli

Tel 0815666502 fax 0815666523 - majmario@tin.it

Milano, 4 febbraio 2006

Centro Italiano Psicologia analitica (Cipa)

**Guarire dall'abuso: teoria e clinica dall'infanzia all'età adulta**

Via Donizetti 1/a - Milano

Tel. 025513817 fax 02.59902644 - info.cipa@iol.it

Palermo, 10 febbraio 2006

**Sguardi sulla psicologia archetipica -**

**L'insegnamento di James Hillman**

Casa Diocesiana Oasi Baida - P.zza Baida n. 1- Palermo

Per informazioni ed iscrizioni: segreteria scientifica

Tel. 091333589 - www.crocevia.info

Roma, 11 febbraio 2006

**Fattori di complessità nelle comunità terapeutiche per adolescenti**

Residenza di Ripetta- Via di Ripetta, 231

formazione@codess.com - www.codess.com

Bologna, 13 febbraio 2006

**Prima Infanzia, Infanzia e Preadolescenza**

Via S. Isaia 90 - Bologna

Tel. 051.5288528 fax 051.521268

e-mail documentazione@nts.provincia.bologna.it

Roma, 17-18 febbraio 2006

IV Convegno Nazionale SIPsIA

**Buio dentro. L'enigma della depressione nei bambini e negli adolescenti**

Centro Congressi Univ. degli Studi di Roma «La

Sapienza» - Via Salaria 113-115 - Roma

Tel. 06.44235854 - e-mail: sipsiaroma@tin.it

Milano 18 febbraio 2006

Seminario A.S.P.

**VII Seminario sull'interpretazione psicoanalitica del sogno: «Il sogno nella psicoterapia della psicosi di G. Benedetti»**

Per informazioni: tel. 02.6706278 fax 02.6706278

e-mail direttivo.asp@libero.it

Roma, 21-25 febbraio 2006

**SOPSI 2006 - Terapia Psichiatrica.**

**Un problema di libertà**

Hotel Cavalieri Hilton - Via Cadlolo, 101- Roma

MGA Congressi - tel. 06.39730343 fax 06.39730337

Catanzaro, 24 febbraio 2006

Sala Consiliare - Palazzo De' Nobili

**Comportamenti a rischio in età adolescenziale.**

**Nuove problematiche e nuove strategie di intervento**

Chronos Congressi

tel. 0961.744565 fax 0961.709250

laura@organizzazionechronos.it

Roma, 25 febbraio 2006

Seminario

**Attacchi di panico: la paura della paura**

Consultorio Antera - Associazione ONLUS

Via Anglona, 16 - 00183 Roma

06.45.425.425 info@consultorioantera.it

www.consultorioantera.it

Roma, 25-26 febbraio 2006

Workshop

**Cuori affranti**

International Acting School - Via Portuense, 102

gestalt@katamail.com - www.gestart.com

Padova, 1 marzo 2006

**La perizia psicodiagnostica nel processo del lavoro e nel mobbing**

Pragmata - Via Marsilio da Padova 22

Tel. 049773999 fax 0498087298

e-mail federico.zanon@ordinepsicologiveneto.it

Verona, 2 marzo 2006

**4° Congresso Nazionale SISDCA**

(Società Italiana per lo Studio dei Disturbi

del Comportamento Alimentare)

Tel. 045.9693322 fax 045.9693321

e-mail hptcongress@hpt.it

Trieste, 4 marzo 2006

**Il dolore narrato: la relazione con il malato grave e la sua famiglia**

Centro Padovano di Terapia della Famiglia

Viale XX settembre, 37 - Trieste

Tel. 049.8763778 fax 049.8763778 - info@cptf.org

Roma, 10 marzo 2006

**L'analisi della domanda nel percorso**

**di valutazione diagnostica e di presa in carico dei bambini vittime di abuso**

«Pierino e il lupo» - Via Aldo Capitini, 72 e Aula

Magna Ospedale Pertini

Tel. 06.41434624 fax 06.414961

e-mail tarzial@tiscali.it

Roma, 11 marzo 2006

Seminario: **La Coppia**

Consultorio Antera - Associazione ONLUS

Via Anglona, 16 - 00183 Roma

06.45.425.425 info@consultorioantera.it

www.consultorioantera.it

Vibo Valentia, 16 marzo 2006

**La vita è bella anche quando è sera - ovvero la qualità della vita nella senescenza**

Sede: "501" hotel - via per il mare

tel. 02.20404227 fax 02.29526964

e-mail organizzazione@isplad.org

Modena, 16-18 marzo 2006

Corso di aggiornamento a struttura congressuale

**Esperienze e ricerche sull'integrazione scolastica e sociale**

ITIS «F. Corni» Via L. da Vinci, 300 - Modena

www.cnis.it; www.edizionijunior.it;

www.ritardomentale.it; www.comune.modena.it/cdh

Per informazioni ECM: e-mail m.cornia@ausl.mo.it

Segreteria organizzativa: e-mail m.guidetti@ausl.mo.it

Vercelli, 23 marzo 2006

Seminario

**La cura della famiglia maltrattante: modalità**

**di presa in carico integrata**

C.so M. Abbiate, 21 - tel. 011.548747 fax 011.548747

e-mail cooperadigma@iol.it

Firenze, 24-25-26 marzo 2006

Convegno Nazionale S.E.P.I.

**La pratica dell'integrazione in Psicoterapia**

**L'integrazione psicoterapeutica nella pratica**

**clinica, nella formazione e nella ricerca**

Segreteria: tel. 055. 2342810

e-mail congressosepi@vertici.com

Milano, 25 marzo 2006

**Rappresentazione dei conflitti e creatività**

**nel lavoro clinico**

Palazzo delle Stelline - Corso Magenta, 61 - Milano

Tel. 02.26300436 Fax 02.27205524

e-mail aispt@tiscali.it

Roma, 25 marzo 2006

Seminario

**La Depressione - Il male oscuro**

Consultorio Antera - Associazione ONLUS

Via Anglona, 16 - 00183 Roma

06.45.425.425 info@consultorioantera.it

www.consultorioantera.it

Roma, 8 aprile 2006

Workshop

**Self Management della professione di psicologo**

Info:Consultorio Antera - Associazione ONLUS

Via Anglona, 16 - 00183 Roma

Tel. 06.45.425.425 info@consultorioantera.it

www.consultorioantera.it

Ascoli Piceno, 8 maggio 2006

**Temperamenti affettivi e disturbo bipolare**

Tel 073.642235 fax 0736.47647

risorseumanequalita@ascoli.suoreospitaliere.it

Roma, 23-27 maggio 2006

XIV International Forum of Psychoanalysis

**L'interfaccia tra mondo interno e mondo esterno**

Per informazioni: www.sipreonline.it

## Babele

Per la vostra pubblicità:

camilla apelius

- ufficio pubblicità -

tel.06.84.24.24.45

fax 06.85.35.78.40

promozione@babelenews.net

**Volete pubblicizzare al meglio il vostro Evento?**

**Convegno, seminario, master, corso di formazione,**

**le vostre attività**

**Studio professionale, strumenti terapeutici, software...**

## Babele

Periodico quadrimestrale in distribuzione gratuita

Uscite: *gennaio-maggio-settembre*

La rivista per psicologi, psicoterapeuti, pediatri,  
insegnanti, medici, logopedisti, psicomotricisti ....

100.000 abbonati, 30 numeri già usciti

on-line su [www.babelenews.net](http://www.babelenews.net)

*Centro per la diagnosi  
e terapia dei disturbi  
della relazione e  
della comunicazione*



*Centro di formazione e  
aggiornamento  
per operatori socio-sanitari,  
psicologi e insegnanti*

# ISTITUTO DI ORTOFONOLOGIA

AUT. DECRETO G.R.L., ACCREDITATO CON IL S.S.N.

**OPERATIVO DAL 1970**

Indice operativo	pag. 2
Corso quadriennale di specializzazione in Psicoterapia dell'Età Evolutiva a indirizzo psicodinamico	pag. 22
Questioni di Psicoterapia dell'Età Evolutiva	pag. 23
Convegno Nazionale: <i>Disturbi di apprendimento</i>	pag. 31
Counseling per i genitori	pag. 40
Cinema e letteratura, una lettura psicodinamica	pag. 46
Approccio psicopedagogico ed esperienze cliniche	pag. 78

**Direzione: via Salaria, 30 – 00198 Roma FAX 06/84.13.258**  
ist.ortofon@flashnet.it - www.ortofonologia.it

Il trattamento dei Suoi dati personali è svolto nella banca dati elettronica dell'Associazione Psicologi Sammarinesi e nel rispetto della Legge 675/96 sulla tutela dei dati personali. I suoi dati saranno comunicati a società collegate per l'invio di proposte commerciali. Il trattamento dei dati, di cui Le garantiamo la massima riservatezza, è effettuato al fine di aggiornarLa su iniziative e offerte della società. I Suoi dati non saranno comunicati o diffusi a terzi e per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, la modifica o la cancellazione, scrivendo all'attenzione del Responsabile Dati della società. Solo se Lei non desiderasse ricevere comunicazioni barri la casella a fianco

La rivista viene inviata gratuitamente a chiunque ne faccia richiesta. Il tagliando a fianco può essere utilizzato per richiedere l'invio della rivista da parte di coloro che non la ricevono ancora, oppure per segnalare la variazione dell'indirizzo.

## **Babele**

c/o Associazione Sammarinese  
degli Psicologi  
Via Canova, 18  
47891 Rep. di San Marino  
oppure inviare via fax 0549/970919  
E-mail: babele.news.rsm@flashnet.it

### Compilare in stampatello

Cognome.....  
Nome.....  
Via..... n.....  
Città..... prov..... CAP.(preciso di zona).....  
e-mail.....  
Professione.....  
Sì, desidero ricevere gratuitamente la rivista **Babele**  
data..... firma.....  
 CAMBIO INDIRIZZO vecchio indirizzo:.....  
 NUOVO ABBONATO