

Babele

4

43

Verso uno scambio comunicativo

Periodico telematico bimestrale a carattere scientifico dell'Istituto di Ortofonia srl con sede in Roma - via Salaria 30 - anno I - n. 4 - novembre 2009 -
Direttore responsabile: Federico Bianchi di Castelbianco - Iscrizione al Tribunale civile di Roma n. 63/2009 del 25/02/2009 - ISSN 2035-7850

DIRE GIOVANI *dire* **FUTURO**

FESTIVAL DELLE GIOVANI IDEE

Venerdi 9 e sabato 10 ottobre 2009, per due giorni interi, dalla mattina alla sera, il Palazzo dei Congressi è stato letteralmente «invaso» da una folla festante di ragazzi venuti per «esserci» a *Diregiovani Direfuturo*, il Festival delle giovani idee. «Casinari» ma correttissimi, impegnati ma festosi e, soprattutto, tanti, tantissimi. **30.000 dagli 11 ai 18 anni hanno spazzato via i luoghi comuni**, a partire da quello che li vuole maleducati, violenti e «spenti», privi di progettualità e assuefatti da tv e internet. Viceversa, provenienti da **oltre 200 scuole di tutta Italia**, hanno messo in mostra tutto quello che producono quotidianamente: teatro, musica, poesia, danza, quadri, sculture, prodotti artigianali, video, fotografie. Stand zeppi di giovani idee, appunto.

È stato raggiunto l'obiettivo di mettere i ragazzi nelle condizioni di vedere il lavoro degli altri, di modo che condividere l'impegno dei coetanei possa diventare uno stimolo a dire no alle droghe, agli eccessi e ai comportamenti a rischio.

L'evento e tutti gli spettacoli sono stati video-ripresi e pubblicati sul portale diregiovani.it e una copia dei video sarà anche inviata alle scuole che hanno partecipato di modo che possano, così, conservare un ricordo della bella esperienza.

Organizzare il *Festival delle giovani idee Diregiovani Direfuturo* è stata una sfida impegnativa che ho fortemente voluto per riconoscere il merito per l'impegno ai ragazzi e, non dimentichiamolo, ai docenti, che seguono con passione e bravura gli studenti in queste attività e si pongono come i primi educatori dei ragazzi. Quello che mi ha colpito è che tutta questa creatività, originalità, questa voglia di proporre, sia delegata a pochi adulti, che sono poi i professori, bravissimi, che seguono le attività extrascolastiche. Al nostro Festival hanno partecipato come istituzioni i ministeri dell'Istruzione e quello della Gioventù, la Provincia

e il Comune di Roma, le forze armate (Carabinieri, Polizia, Guardia di Finanza e Marina militare). Grande prestigio aver ricevuto la medaglia del Presidente della Repubblica per questa iniziativa.

Una marea di giovani, con una marea di idee, e pochi riferimenti istituzionali, per questo lo slogan che abbiamo scelto è «La positività dei giovani nonostante gli adulti». Questo Festival è stata la dimostrazione che i giovani, se coinvolti in attività positive, le loro, se valorizzati e responsabilizzati, sono in grado di auto-governarsi. La soluzione contro violenza e bullismo deve passare attraverso la partecipazione dei giovani e non deve calare dall'alto.

La seconda giornata del Festival si è aperta con le testimonianze commoventi, ma per niente ridondanti, della scuola abruzzese che ce l'ha fatta, si è scrollata le macerie del terremoto di dosso e ora procede a testa alta verso il suo futuro, anche grazie alla forza dei docenti e dei presidi che hanno permesso agli studenti di rimanere a studiare in città. Al racconto del terremoto abbiamo voluto dedicare la tavola rotonda, che si è svolta alla presenza del direttore dell'USR Abruzzo, Carlo Petracca, del rappresentante dell'USR Lazio, Annamaria Gentile, di Massimo Radiciotti, direttore generale dell'ANSAS, del presidente nazionale ANP, Giorgio Rembado e di alcuni dirigenti scolastici dell'Aquila, Armando Rossini, Gianna Colagrande, Carlo Fonzi e Giuliano Tomassi.

Direfuturo è uno spazio creato a Roma per le idee e le buone pratiche; è la speranza di riuscire a fare emergere la positività dei giovani e della scuola, di una scuola diversa, di una scuola creativa che, però, deve divenire capace di valorizzare se stessa. Per rendere concreta questa possibilità, l'anno prossimo *Diregiovani Direfuturo*, *Festival delle giovani idee raddoppia: il 7, 8, 9 e 10 ottobre 2010 saranno quattro le giornate dedicate alla positività dei giovani, sempre al Palazzo dei Congressi*, ma aggiungo un'ultima novità: dalla prossima edizione potranno partecipare anche le scuole elementari (la domenica 10 ottobre,) per valorizzare la positività di tutto il ciclo scolastico.

Vi aspetto numerosi a *Diregiovani Direfuturo 2010!*

Federico Bianchi di Castelbianco

IdO



Istituto di Ortofonologia

OPERATIVO DAL 1970

Centro di diagnosi e terapia dei disturbi della relazione, della comunicazione, del linguaggio, dell'udito, dell'apprendimento e ritardo psicomotorio. Centro di formazione e aggiornamento per operatori socio-sanitari, psicologi e insegnanti



UNI EN ISO 9001:2008 EA:38

ATTIVITÀ CLINICA

Servizio di Valutazione e Consulenza Clinica

1° visita

Osservazione globale → visite specialistiche su:

- Area cognitiva e linguistica
- Area psicomotoria
- Area affettivo-relazionale

Riunioni d'equipe e diagnosi

Progetto terapeutico → presa in carico

Servizio di Terapia

Riabilitazione psico-motoria, logopedica e cognitiva, intervento educativo, terapia occupazionale

Atelier grafo-pittorico • Laboratorio ritmico-musicale •
Attività espressivo-corporea e di drammatizzazione •
Laboratorio occupazionale • Atelier della voce •
Laboratorio di attività costruttive • Osteopatia •
Atelier espressivo-linguistico • Rieducazione foniatrica •
Laboratorio fonetico di educazione uditiva
(Favole tridimensionali)

Terapia psicologica

Lavoro, individuale e di gruppo, con bambini e con adolescenti • Counseling e lavoro con la coppia genitoriale

Attività di integrazione scolastica

Servizio scuola

ATTIVITÀ DI FORMAZIONE

Accreditato con:

Ministero della Salute come Provider ECM rif. n. 6379
Ministero della Pubblica Istruzione per corsi di aggiornamento per insegnanti

Convenzionato con le Facoltà di:

Medicina dell'Università "Campus Bio-Medico" di Roma
Psicologia dell'Università "La Sapienza" di Roma per tirocinio
Scienze dell'Educazione dell'Università "Roma Tre" di Roma per tirocinio

Corso quadriennale di specializzazione in psicoterapia dell'età evolutiva a indirizzo psicodinamico (decr. MIUR del 23/07/2001)

Corsi • Seminari • ECM

ATTIVITÀ DI RICERCA E PROGETTAZIONE

Convenzionato con la Facoltà di Medicina dell'Università «Campus Bio-Medico» di Roma per attività di ricerca

Ricerche e progetti di intervento nelle seguenti aree disciplinari:

- Psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza
- Psicologia dello sviluppo e della salute (prevenzione)
- Patologie dell'udito
- Psicologia scolastica e mediazione culturale

Dove siamo

Direzione

Via Salaria, 30 (P.zza Fiume) - 00198 Roma - Tel. 06/85.42.038 - 06/88.40.384 - Fax 06/84.13.258
direzione@ortofonologia.it - www.ortofonologia.it

Altre sedi

Via Tagliamento, 25 - 00198 Roma - Tel. 06/88.41.233 - 06/84.15.412
Via Passo del Furlo, 53 - 00141 Roma - Tel. 06/82.36.78 - 06/82.20.88 - Fax 06/82.00.18.52
Via Alessandria, 128/b - 00198 Roma - Tel. 06/442.910.49 - 06/442.90.410

L'immaginale

**Seguendo la via del proprio
smarrimento**

*Il coraggio di osare un mutamento
radicale*

Elena Liotta 4

Magi Informa 8, 12, 13, 15-17, 41, 47

**L'esperienza estetica in
adolescenza**

Gianluigi Monniello 18

Cinema e letteratura, una lettura psicodinamica

I turbamenti del giovane

Törless

Lidia Racinaro 21

Luoghi di cura

**Le condotte a rischio
dell'adolescente**

*Fenomeni disadattivi o riadattamenti
dell'immagine di sé?*

Katia Aringolo 26

**Lo sviluppo del linguaggio nel
bambino**

Andreina Muggia, Anna Ruggeri 31

**Segni e segnali di un itinerario
fecondativo simbolico**

*Incontri di gruppo per genitori con
decreto di idoneità in attesa
di adozione*

Rossana Dalla Stella 37

**Aspetti teorici e pratici nelle
terapie logopediche brevi**

*Concentrare il lavoro logopedico in
dieci sedute*

Paola Carisi 42

Parenting e rischio psicosociale

*Un intervento in un servizio
psicoeducativo per la prima infanzia*

Monica Tosto 48

Calendario convegni 52



Repubblica di San Marino - DIPARTIMENTO DELLA FORMAZIONE

Corso di perfezionamento in

PSICOPATOLOGIA
dell'APPRENDIMENTO

XIV Edizione A.A. 2009/2010

Direttore Scientifico: Prof. Giacomo Stella

Iscrizioni entro l'11 dicembre 2009 • Per informazioni e iscrizioni: www.unirms.sm/df/

Seguendo la via del proprio smarrimento

Il coraggio di osare un mutamento radicale

ELENA LIOTTA

Analista junghiana, scrittrice, Orvieto

Relazione presentata il 14 ottobre 2005 nell'ambito del ciclo di conferenze intitolato *Katastrophè. Nuovo inizio*, a cura della Biblioteca Comunale di Misano Adriatico e svoltosi nel periodo ottobre-dicembre 2005.

LA STORIA DI FATIMA LA FILATRICE E LA TENDA

Racconto Sufi

Figlia di un ricco filatore, un giorno Fatima partì con il padre per un viaggio. Mentre veleggiavano verso Creta si alzò una tempesta e la nave naufragò. Fatima si ritrovò svenuta su una spiaggia, non lontano da Alessandria. Suo padre era morto e lei era rimasta completamente priva di tutto. Mentre vagava sulla spiaggia incontrò una famiglia di tessitori, gente povera, che la condusse a casa loro dove le insegnarono i rudimenti del mestiere. Così Fatima iniziò una seconda vita e, nel giro di un anno o due, si sentì felice e riconciliata con la sua sorte. Un giorno però, mentre stava passeggiando sulla spiaggia, sbarcarono dei trafficanti di schiavi e la portarono via insieme ad altre giovani prigioniere, per venderle al mercato di Istanbul. Ora, in quel giorno c'erano pochi compratori, tra cui un uomo che cercava schiavi per il suo cantiere di alberi per navi. Vedendo la tristezza della povera Fatima decise di comprarla, pensando di offrirle una vita migliore di quella che avrebbe avuto con un altro padrone. L'avrebbe data a sua moglie come domestica.

Ma quando arrivò a casa scoprì che i pirati avevano depredato tutti i suoi averi e, non potendo più permettersi degli operai, lui, la moglie e Fatima dovettero mettersi da soli a lavorare alla costruzione degli alberi. Avendo operato bene, anche per riconoscenza, Fatima fu affrancata e divenne una fidata collaboratrice della famiglia. La sua vita conobbe di nuovo una relativa felicità. Essendo così capace, il suo salvatore la inviò fino a Giava come agente per vendere un carico di alberi. Mentre si trovava al largo della costa cinese, Fatima si imbatté in un tifone e naufragò. Si ritrovò di nuovo buttata sulla spiaggia di una terra straniera. Di nuovo pianse amaramente al pensiero che nella vita nulla si svolge secondo le aspettative. Ogni volta che le cose sembravano andare bene, succedeva qualcosa che distruggeva tutte le sue speranze. Per la terza volta gridò: «Come mai ogni volta che cerco di fare qualcosa, finisce male? Perché sono sempre perseguitata dalla

sfortuna?». Ma non ottenne risposta. Si rialzò e si diresse verso l'interno. Ora, in Cina, nessuno aveva mai sentito parlare di Fatima e delle sue disgrazie, ma esisteva una leggenda secondo la quale un giorno sarebbe arrivata una straniera che sarebbe stata in grado di costruire una tenda per l'imperatore, cosa che nessun altro sapeva fare. Per essere sicuri di non perdere questo arrivo, periodicamente venivano inviati araldi in tutte le città per condurre a corte le donne straniere.

Lo stesso giorno che giungeva l'araldo, Fatima entrò nella città e, una volta a corte, alla domanda se sapesse fabbricare una tenda, ella rispose: «Penso di sì». Chiese delle corde, ma non ce n'erano. Allora si ricordò del tempo che era stata filatrice. Poi chiese un telo resistente, ma i cinesi non avevano il tipo che serviva. Attingendo all'esperienza di tessitura fatta ad Alessandria fece il telo da tenda. Aveva poi bisogno di pali adatti, ma di nuovo non c'erano quelli giusti. Fatima si ricordò di ciò che aveva imparato dal costruttore di alberi e li realizzò. Quando furono pronti frugò nella sua memoria per ricordarsi di tutte le tende che aveva visto nei suoi viaggi: e fu così che una tenda venne alla luce.

Quando questa meraviglia venne presentata all'imperatore, egli si offrì di esaudire qualsiasi desiderio Fatima volesse esprimere. Fatima scelse di stabilirsi in Cina, dove sposò un bel principe e visse felice circondata dai suoi figli, fino alla fine dei suoi giorni.

Fu grazie a tutte quelle avventure che Fatima capì finalmente che ciò che al momento le era sembrata una dolorosa esperienza aveva invece giocato un ruolo essenziale nell'edificazione della sua felicità definitiva.

La storia di Fatima riassume in forma narrativa tutto ciò che il titolo di questo scritto vorrebbe comunicare: *Fatima si smarrisce, segue la via del proprio smarrimento e affronta con coraggio ogni nuovo inizio della sua vita.*

Il mio compito diventa ora contestualizzare il senso della storia nel nostro scenario contemporaneo e all'inter-



no del tema scelto per questo ciclo di conferenza intitolato *Katastrophè, nuovo inizio*, ed entrambi rispetto alla mia esperienza professionale di psicoterapeuta che ascolta chi si è smarrito e lo aiuta a ritrovarsi e a riprendere la sua strada.

Seguire la via dello smarrimento individuale è stato per me anche un modo per giungere alla radice del malessere collettivo e scoprire che il coraggio necessario per il mutamento è lo stesso che serve sia all'individuo nella sua esistenza sia alla società per la sua evoluzione psicologica collettiva.

Direbbe addirittura Jung, che se la presa di coscienza non ha luogo a livello individuale, ciò che viene imposto o proposto da pochi e dall'alto, non diventerà mai efficace. Il mutamento che viene dal basso, dal piccolo, dai molti, equivale a *cambiare il mondo senza dover per forza prendere il potere*, come recita il titolo di un libro (J. Hollway), e soprattutto senza fare guerre, che necessarie non dovrebbero essere mai.

Io vedo e testimonia che a livello di individui e piccoli gruppi ci si può riprendere dallo smarrimento e si possono operare trasformazioni dalle quali non si torna indietro. Se questa sorta di teorema ha un briciolo di senso, forse anche a livello collettivo più allargato, prima o poi ci si potrà arrivare. Intanto ogni generazione può fare un passo in tale direzione. Ci vuole un'immensa pazienza, in una visione di *speranza, di ottimismo nonostante tutto*.

CATASTROFI E PSICOANALISTI

Un *primo argomento*. Da sempre esistono figure che accompagnano gli esseri umani durante le loro difficoltà, nel culmine delle crisi, verso la guarigione, se di malattia si tratta, o verso il recupero delle forze per continuare a vivere, se altre catastrofi hanno colpito la loro esistenza. Non è sfuggito, neanche nell'antichità, che queste figure di sostegno possono intervenire in modo efficace e alcune volte anche risolutivo, proprio perché, a loro volta, hanno conosciuto in prima persona il dramma della perdita e soprattutto hanno poi vissuto anche la possibilità e la gioia del ritrovamento (la figura del guaritore ferito).

Dice Jung: quale che sia l'itinerario del paziente e la sua meta, *lo psicoterapeuta non potrà condurlo più in là di dove egli stesso è arrivato*. Il senso di queste parole è sottolineare l'importanza della preparazione e dell'evoluzione interiore del terapeuta anche se, aggiungerei, molte volte si percorrono insieme nuovi territori e il terapeuta impara e si evolve insieme al paziente. Io ringrazio sempre i miei pazienti per tutto quello che attraverso di loro ho imparato, non solo professionalmente ma per la mia stessa vita.

La «neutralità» attribuita alla figura dello psicoanalista, quella distanza che in tutte le vignette lo descrive appollaiato sulla sedia, col taccuino in mano, mentre il paziente sul divanetto si perde nelle proprie fantasie, è uno stereotipo molto distante dalla vera relazione terapeutica. Nel viaggio avventuroso della psicoterapia emerge *la centralità della relazione*, anche se esistono nuclei irraggiungibili e incomunicabili di solitudine, come sostiene D.W. Winnicott. Ciò che conta è che lo smarrimento viene vissuto in

presenza di qualcuno che lo testimonia, estraendolo dal caos delle emozioni senza nome.

In questo senso anche la psicoterapia può essere vista come una pratica di katastrophè, cioè un continuo capovolgimento della propria visione della vita e di se stessi che apre a ripetuti nuovi inizi.

*Catastrofi di altro genere – seguendo il senso più conosciuto della parola – affiorano comunque nelle storie individuali: memoria di tragedie accadute in passato, alla propria famiglia o gruppo di appartenenza, impressioni profonde delle tragedie che continuano ad accadere nel presente e a minacciare il nostro pianeta (vedi *Psiche e guerra*, raccolta di saggi di psicoanalisti dopo l'11 Settembre, pubblicata da Manifestolibri), ad opera della natura e per mano dell'uomo, grandi eventi distruttivi trasmessi nelle fantasie, nei sogni e nelle visioni delle singole persone e delle loro comunità, e nelle loro produzioni culturali (mito, religione, arte, filosofia).*

C'è qualcosa di innegabilmente affascinante per la mente umana, nell'idea di distruggere per poi ricostruire. Lo vediamo nelle forme estreme e deliranti della malattia mentale, nella paranoia, nella maniacalità, nella depressione grave e catatonica. Lo vediamo nelle forme più blande di alcune nevrosi, che tendono comunque a *drammatizzare la perdita e il ritrovamento*, nel gioco dei bambini, nei giochi degli adulti, fino a comportamenti che esprimono il

I.I.W. ISTITUTO ITALIANO WARTEGG

Fondatore e Presidente: Prof. Alessandro Crisi



L'I.I.W. propone in ambito Clinico, della Selezione, dell'Orientamento e della Ricerca una **nuova modalità** di interpretazione del Test di Wartegg completamente originale e innovativa rispetto a quella proposta dal suo ideatore Ehrig Wartegg. Tale metodica che, **a partire dal 2002 è stata introdotta nei Reparti Selezione della Marina Militare, dell'Esercito Italiano e della Polizia di Stato**, si avvale anche di specifici software realizzati per soddisfare le diverse esigenze di ciascun ambito di applicazione. L'I.I.W. opera a Roma offrendo i seguenti servizi:

1. ATTIVITÀ DIDATTICA

Accreditato presso il Ministero della Sanità, oltre alla formazione specifica sul nuovo metodo di interpretazione del Wartegg, l'I.I.W. **organizza corsi di formazione per Psicologi e Psichiatri** su:

- l'uso clinico di una Batteria di Test (Prove Grafiche, Wartegg, M.M.P.I.-2 e W.A.I.S.-R);
- singoli test quali il Rorschach; la WAIS-R; l'MMPI-2.

2. APPLICATIVO

L'I.I.W. mette in vendita il materiale per l'utilizzo della nuova metodica e precisamente:

- schede per la somministrazione individuale o collettiva (copyright I.I.W.);
- software per la valutazione computerizzata del test in ambito Clinico, della Selezione e dell'Orientamento (copyright I.I.W.).

3. SERVIZIO DI SCORING

Possono essere inviati protocolli Wartegg che l'I.I.W. provvede a siglare per poi stilare un profilo computerizzato differenziato per il contesto Clinico, della Selezione o dell'Orientamento.

Maggiori informazioni possono essere richieste presso:

Segreteria: 06.56.33.97.41 (il Ma, Me e Ve h 16-19)

www.wartegg.com

email: iiv@wartegg.com

bisogno imperioso di cambiare disfaccendosi del vecchio, pur se ancora funzionale, per far entrare il nuovo. Lo si fa con gli oggetti, con le persone, con le attività.

La promessa del nuovo, darsi una nuova possibilità, un'altra occasione, rimuove l'angoscia di ciò che appare compiuto, finito, definitivo, quindi noioso, inerte, forse morto. La fantasia della novità ci mantiene nel regno del *Puer*, del futuro ancora tutto da vivere, del progetto da realizzare, dell'amore da espandere, costringendoci a continue catastrofi – destrutturazioni – di tutto ciò che comincia invece a organizzarsi con stabilità, ad approfondirsi, ad acquisire spessore con le ombre. *Non lo dimostrano forse con chiarezza i rapporti amorosi? Il terrore profondo della vera intima vicinanza che supera addirittura l'angoscia della perdita?*

Anche dopo le grandi catastrofi collettive la prima risposta ricostruttiva è potente, entusiasta, solidale, ma poi, come procede nel tempo? Quante ricostruzioni interrotte, abbandonate, quante provvisorietà che diventano routine?

Mi sembra utile demistificare alcuni aspetti del tema che stiamo trattando per illuminarne quelli più autentici. C'è un catastrofismo teatrale e pretestuoso (molto funzionale alla società dello spettacolo e dei consumi) – distruggere tutto e rinnovarsi senza cambiare nulla di sostanziale – e c'è una katastrophè che apre a un vero nuovo inizio, trasformativo dal punto di vista interiore, con attraversamenti dolorosi, vissuti di perdita e tempi lunghi di elaborazione.

Riecheggiano allora frasi del tipo: bisogna perdersi per ritrovarsi, per rinascere bisogna prima morire a se stessi, deve prima morire una parte di sé (e il problema diventa spesso: ma quale?), oppure che la parte vecchia deve lasciare posto alla nuova (anche qui, ma quale?), che bisogna lasciare andare gli attaccamenti, i condizionamenti, separarsi internamente, e altro ancora. Tutte ingiunzioni un po' rigide, inquietanti, misteriose, che a loro volta richiedono di essere deletteralizzate e ridimensionate rispetto alla seduzione delle esperienze forti, radicali e risolutive, le quali danno origine non di rado a comportamenti impulsivi, rischiosi e altre catastrofi, che non avranno mai nuovi inizi (le inspiegabili vicende umane dietro a certe tossicodipendenze letali e certi giochi d'azzardo dei giovani).

Con queste osservazioni vorrei ridimensionare una visione psicologica dell'esistenza modellata su tappe e su vicende archetipiche di eroi che prima si perdono, poi fronteggiano prove drammatiche e sovrumane – draghi da sconfiggere, principesse da liberare – e infine conquistano tesori che vittoriosi riporteranno a casa, dove ancora combatteranno per affermarsi e regnare, si spera finalmente in pace.

La storia di Fatima mi piace per lo stile umano e sobrio che propone davanti alla katastrophè dell'esistenza, per la qualità simbolica che offre, legata più al come che non al cosa, per la forma del movimento che suggerisce, non lineare accrescitivo, ma circolare/spirale e sintetico.

Infatti, l'aspetto della catastrofe/mutamento può essere avvicinato anche attraverso le vicende di una vita «comune», apparentemente senza drammi grandiosi e senza mito, di persone che sono ciascuna unica e irripetibile, pur trovandosi in una società di massa, iscritta in un periodo storico e incisa da molte contraddizioni, un periodo complesso, come il nostro.

Io rimarrò quindi vicinissima a queste persone comuni, alle vite normali e a ciò che rilevo quotidianamente dalle mie comunicazioni interpersonali negli scambi sia professionali sia amichevoli e più informali.



Master Esperienziale in

COUNSELING PROFESSIONALE PER L'ETÀ EVOLUTIVA

Approcci, strategie, interventi nei contesti di vita del bambino, dell'adolescente e della famiglia

**Formazione
e Aggiornamento
in Blended Learning**
Modello Pluralistico Integrato

Direzione scientifica **Edoardo Giusti**
Direzione didattica **Enrichetta Spalletta**

Workshop di presentazione
delle attività formative
2010

SABATO 5 DICEMBRE 2009
ORE 9.30 - 13.30

- *partecipazione gratuita* -

ASPIC per la Scuola
Via A. Macinghi Strozzi 42/A 00145 Roma
informazioni e iscrizioni
06 51435434
info@aspicperlascuola.it
www.aspicperlascuola.it

LAMENTAZIONI COLLETTIVE

Un secondo capitoletto. Il fatto reale da cui parto per dividerlo con voi, è il coro unanime sulla crisi generale in cui ci troviamo, che ormai va di pari passo con l'argomento di conversazione più comune, cioè il tempo meteorologico. Appena smarcati i convenevoli, i primi argomenti che vengono trattati, con toni accesi ed espressioni preoccupate, sono le notizie più gravi di cronaca e di attualità, l'aggiornamento sul carovita, la cronaca violenta, le riforme legislative, ecc. A volte ascolto soltanto i dialoghi altrui, in



un negozio, per strada, persone anziane che compiono analisi brevi e lapidarie e previsioni lungimiranti, delle quali gli esperti che si pronunciano ufficialmente in lungo e in largo sembrano diventati incapaci. La cosiddetta società civile appare indubbiamente più avanti, sul piano umano e psicologico, di quanto non siano le compagini politiche e amministrative. Puntualmente si verificano anno dopo anno, le «previsioni di strada», le chiamerei così, anche su argomenti difficili, come le guerre, l'economia, i fenomeni sociali, le questioni sanitarie e scolastiche, la ricerca scientifica, l'ambiente, i rifiuti e tutto il resto.

La catastrofe, anche senza il clamore dell'evento grandioso, è già in atto, nella vita di molte famiglie, nei fallimenti di piccoli esercizi commerciali, nell'impossibilità naturale a procedere di tanti giovani sul piano del lavoro e della costruzione di una famiglia, nella preoccupazione di molti anziani rispetto alla salute e una fine dignitosa della vita, nella fatica mostruosa delle donne e delle famiglie, poco o per nulla sostenute nella realtà, checché ne dicano le politiche ufficiali.

Nelle città, ma purtroppo anche nella provincia e nelle campagne, lo stesso stile di vita metropolitano avvinghia ormai le persone, tra l'automobile, gli orari impossibili, il tempo che manca sempre, il costo alto di servizi e beni di consumo per mantenere un certo tenore di vita e di abitudini. Insomma, si riesce a sentire con forza la crisi del sistema anche laddove potrebbe risultare meno pesante. E la lamentazione, il tam tam delle parole scambiate tra le persone, è un segno avanzato del patimento collettivo.

Affermava Jung già negli anni Venti che la nevrosi è un tentativo malriuscito dell'individuo di risolvere un problema collettivo, generale. Dovremmo concludere che gli individui di oggi si stanno molto impegnando!

Ho dettagliato altrove questi argomenti, per esempio raccontando delle solitudini nella società globale, della speranza nei tempi di caos, del rapporto tra gli esseri umani e l'ambiente, della migrazione e dell'esilio, delle sofferenze che il nostro sistema sta oggi spargendo a piene mani, sofferenze forse nuove nella forma e nelle occasioni, rispetto a quelle del passato, ma di certo non meno drammatiche. E mi riferisco alla qualità psicologica della vita in generale, non alla psicopatologia.

Diventa facile sostenere a questo punto che: il progresso solo economico e tecnologico non porta né individui né società, a miglioramenti sul piano psicologico ed etico/morale.

Per Fatima è stato più semplice. A ogni catastrofe del suo mondo faticosamente costruito e poi perduto, la vita si

è potuta rinnovare. Il mondo di Fatima era grande e sconosciuto, poteva essere legittimo aspettarsi qualcosa dietro l'angolo, anche un'opportunità positiva. È ancora così oggi?

C'è dunque aria di catastrofe, c'è poco da stare allegri nell'attesa del nuovo inizio e c'è anche preoccupazione per come si risolverà la crisi.

Katastrophè, parola tratta dal vocabolario teatrale antico, è il momento dello scioglimento dell'intreccio nella tragedia, quello finale del crollo, del rovesciamento (letteralmente «voltare giù», detto anche dei coltivi), è l'emersione del segreto, la resa dei conti. Se comparato o accostato ad «*apocalisse*» (svelare, velare da) spesso usato come sinonimo, il termine *catastrofe* ha un senso di forte movimento, rumoroso, rispetto al valore profetico di cambiamento di piano, verso una nuova vita, vita dello spirito, simbolica, eterna.

RELIGIONI, LAICITÀ E PSICOLOGIA DEL PROFONDO

Solo una *notazione*. La Bibbia è uno dei libri sacri più ricchi di esempi sia catastrofici sia apocalittici, una vera miniera. Dal punto di vista psicologico, la storia, e non solo la religione, dell'Occidente, sono influenzate da una visione sostanzialmente pessimista, oltre che eroica; una visione che ruota intorno alla sopravvivenza tra perdite, esili e sofferenze varie, tra conquiste e riconquiste territoriali, con alleanze e punizioni nel rapporto tormentato con Dio. Questo aspetto belligerante rappresenta senz'altro una parte della natura umana, ma non tutta. Sicuramente è storicamente più maschile che femminile. Il peso delle dinamiche di potere è qui notevole (*katastrophè*, in greco ha anche il significato di sottomettere, mettere sotto, assoggettare), insieme alla passione per le sfide.

Ad eccezione della mistica, che mostra numerose affinità in tutte le religioni, è difficile trovare spunto nella letteratura sacra dell'Occidente per un discorso sulla catastrofe e su un nuovo inizio che sia realizzabile sul piano solo psicologico. Abramo, Mosè o Giobbe hanno tutti una fede incrollabile, che non si smarrisce mai, forse tentenna, si arrabbia, ma rimane ferma sul suo cardine interiore. Le catastrofi accadono, ma loro resistono.

Sarebbe troppo lungo in questo contesto argomentare meglio il rapporto tra psicologia del profondo e religione intorno al tema della catastrofe, anche se Jung ha molto esplorato l'argomento, trattando di morte e rinascita nel mito e nella religione, delle vicende dell'eroe in quanto archetipo del viaggiatore e del cercatore interiore, della



Centro Studi di Terapia della Gestalt

Corso di Specializzazione in Psicoterapia

riconosciuto dal MIUR con D.M. del 21 maggio 2001 - pubblicato sulla G.U. del 5 giugno 2001

Corso di Counseling ad orientamento gestaltico

Master in Bodywork, Gioco d'Azzardo e Conduzione Gruppi

Sede di Milano (riconosciuta per il Corso di Specializzazione in Psicoterapia): Via Mercadante,8 - 20124 Tel. 02 29408785

Sede di Siena: Tel./Fax. 0577 45379

e-mail : segreteria@cstg.it • sito web: www.psicoterapia.it/cstg

Immagini dall'Inconscio

CLAUDIO WIDMANN
LA SIMBOLOGIA DEL PRESEPE

IMMAGINI DALL'INCONSCIO - € 35,00 - PAGG. 408
FORMATO: 16,5x24 - ISBN: 9788874871230



*Nella notte più buia dell'anno,
nella grotta più oscura della terra,
nei momenti più cupi dell'esistenza,
li nasce la luce*

Il passaggio da un anno all'altro è scandito da tradizioni che appartengono a mai estinti «riti di rinnovamento». Il compimento solstiziale dei cicli, l'attenuarsi della luce, l'ibernazione della vegetazione costituiscono lo sfondo ancestrale su cui si dispiegano moderni festeggiamenti della luce (i falò di S. Silvestro), attuali celebrazioni della vita vegetativa (l'albero di Natale), diffusi riti di prosperità (l'opulento cenone della Vigilia). Appartiene a questo complesso di riti anche la rappresentazione della natività, che è tema archetipico comune alla storia di Mithra, Aion, Buddha e altri. Tratti singolari accomunano queste nascite: la grotta buia, la madre vergine, la stella in cielo, la presenza di animali... Riecheggiano in esse il contrasto fra luce e tenebre, l'opposizione fra luogo sotterraneo e regno celeste, la lotta fra il vecchio re e il nuovo nato ed è facile ravvisarvi una descrizione allegorica del ciclo sta-

gionale che si rinnova e della luce che rinasce. Ma la vera nascita che viene narrata è la nascita della coscienza. L'eccezionale venuta al mondo di un figlio di luce parla della straordinaria nascita di un lume di consapevolezza nell'esperienza umana. Così, il presepe rappresenta plasticamente l'alba della coscienza e mette in scena gli stati aurorali di un processo che porta l'individuo a strutturarsi in maniera consapevole. Coreografie, scenari, animali, personaggi, figure del presepe partecipano a un fitto intreccio di leggende e di rimandi simbolici e illustrano i meccanismi attraverso cui l'individualità continuamente si rinnova e si plasma. L'archetipo della nascita si costella ogni volta che si chiude un'esperienza di vita e se ne apre un'altra. La rappresentazione della natività dice che crescere significa sapersi rigenerare, riformulare, riciclare: rinascere alla luce della coscienza.



figura del Cristo assunta come immagine del percorso interiore individuativo che culmina nel Sé trascendente.

Ho voluto scegliere un'altra strada, con la storia di Fatima tratta dalla tradizione Sufi. Non solo per i motivi già detti, ma anche in quanto storia di donna anonima e laica. Questo mi permette di mantenermi su un gradino psicologico di base, quello del saper sopravvivere e vivere. Non basso, non semplicistico, ma basilare.

Come spesso dico ai miei pazienti o amici credenti, per loro le catastrofi e gli smarrimenti dovrebbero essere tutta un'altra cosa, rispetto a chi non ha il sostegno della fede. Invece non sembra essere così.

Fatima, è diventata quindi una figura simbolica adatta per una posizione laica che non mette limiti a nessuna fede.

I rivolgimenti e le ricostruzioni della vita, qualora non ci sia il dono della fede che spinge e contiene, possono acquisire senso e spessore nel tempo attraverso l'esplorazione psicologica, l'autoconsapevolezza, che discrimina la componente interna e personale dagli eventi esterni, misurando la loro commistione ed estraendone un valore altamente individualizzato, cioè *la propria storia*, quella del soggetto, che si snoda nella comunità, nella dimensione collettiva, sempre a cavallo tra i due mondi. Ciò che chiamiamo memoria o memoria collettiva.

Lasciando ora Fatima, voglio rilevare soltanto un ultimo elemento che la caratterizza come protagonista di una storia «orientale» (ci sono storie cinesi molto simili) e che possiamo riprendere per il nostro discorso: *il fatto che ogni passaggio della narrazione rimette in discussione – stravolge, rivolta – quello precedente. In questo senso la sua è una storia catastrofica che finisce bene. Cioè nel momento positivo, l'ultimo che ci è dato di conoscere. Non si può dire se ciò che accade e appare essere come «un male», una disgrazia, è in realtà la premessa di «un bene» maggiore di quello perduto o di uno comunque nuovo, e viceversa.*

La fine della storia rappresenta un culmine di integrazione, una sintesi che il coraggio della protagonista riesce a realizzare, un valore estratto dall'esperienza di una vita piena di luci e di ombre, tutte vissute fino in fondo. Qualcosa di possibile a chiunque, con la specificità delle proprie vicende e con i personaggi, i luoghi, gli scenari della propria vita, più o meno eclatanti che siano. Provate a raccontarvela anche voi, la vostra storia, tra catastrofi e nuovi inizi.

Questo punto può diventare una vera proposta metodologica: *non prendiamo tutto ciò che di negativo accade come se fosse l'ultimo passo di tutta la vita. Mentre si attraversa l'evento, così come si riesce, dovremmo cercare sempre di lasciare aperto uno spiraglio, un dubbio sul dopo, poiché ciò che noi facciamo dell'evento, come lo interpretiamo, se gli permettiamo agire dentro di noi, di circolare nelle nostre relazioni, il come lo registriamo nella memoria, tutto questo peserà sulla nostra storia quasi altrettanto dell'evento stesso.*

Occorre lasciare spazio intorno agli eventi, lasciare che riecheggino, che affondino nella storia dell'umanità, che guardino avanti, intorno, dentro, nel cuore degli altri, e

quindi permettere che anche i più atroci dei dolori possano continuare a respirare insieme a noi.

Wilfred Bion, uno psicoanalista inglese nato e vissuto durante l'infanzia in India, ha usato espressioni come «apprendere dall'esperienza» e affrontare il «cambiamento catastrofico», a livelli molto profondi dell'esperienza psicologica, raccomandando un ascolto e un sapere nei confronti dell'anima, raggiungibili «senza desiderio, né memoria né conoscenza (del già conosciuto)'. *Una modalità che potremmo definire più contemplativa che interpretativa, una parola trasfigurata, più poetica che non lineare-razionale, più vicina ai paradossi e alla complessità della psiche umana.*

SMARRIMENTO, RESISTENZE E CORAGGIO

Inoltrandomi nella direzione suggerita dal mio titolo, quella di *seguire la via del proprio smarrimento*, cercherò ora di spiegare più in dettaglio in che cosa consiste e quale è il coraggio necessario.

Per smarrimento io intendo, con diverse tonalità conseguenti all'evento, quel vissuto tra l'attonito, lo spaventato, il depresso, il vuoto, lo sprofondato, il non saper più nulla, che è la catastrofe interiore, *quando tutto è già accaduto. Break down* («rottura giù»), collasso, cedimento, scomposizione, decomposizione e altro). Così lo definiva Winnicott, intendendo lo stato d'animo annichilito che sopravvive nella memoria emotiva, impronta di traumi infantili che una ragione immatura non ha potuto elaborare, catastrofe ri-proiettata in avanti, come un imprinting che si catapultava sulla realtà attuale.

Ogni vita può avere i suoi piccoli o grandi traumi, accaduti nell'infanzia o nell'età adulta e la differenza nel poterne sopportare il peso dipenderà dalla capacità dell'Io, più o meno maturata, e anche dal contesto di sostegno, prima familiare e poi sociale. Se queste tre componenti – capacità dell'Io, famiglia, comunità – sono latitanti o risultano insufficienti, la catastrofe non riesce a far spazio a un nuovo inizio. Il che spiegherebbe l'angoscia di vivere e la dimensione di panico e di ansia costante di alcune odierne sindromi psicologiche e psicosomatiche di ampia diffusione, che hanno la cosiddetta *depressione-ansiosa* quale matrice comune.

A livello individuale, per far fronte a tutto ciò che ha un impatto traumatico, la psiche mette in moto *difese* spontanee, vere e proprie resistenze strategiche, come la *negazione* del fatto doloroso o frustrante (non è mai accaduto), la *scissione* (non accade a me, non sono io), la *svalutazione* (non è successo niente di grave), la *proiezione* (è un problema, una colpa, oppure un difetto degli altri, non mio), la *formazione reattiva* (adesso prendiamo la cosa in mano e risolviamo tutto), la *costruzione di un falso sé* (nessuno lo deve sapere, mi nasconderò, anche a me stesso), e altre che non sto a dettagliare.

Insomma, nonostante il sistema psicofisico umano sia predisposto a sopportare la sofferenza, gli esseri umani cercano in tutti i modi di soffrire il meno possibile. Ma non ci si riesce mai del tutto, se non in apparenza o per breve periodo. Oppure ci si riesce, ma la vita che ne risulta è

soffocata, coartata, a mezzo respiro, quando non cronicamente ammalata. Alcuni chiamano genericamente questo stato d'animo turbato, teso: *angoscia di vivere, inquietudine esistenziale, sete di assoluto*. Poeti, letterati, artisti e filosofi in generale ci portano testimonianze di questo stato di perenne insoddisfazione degli esseri umani. Sembra quasi che essi non si rendano conto – oppure se ne rendono conto disperatamente – della finitezza della vita.

LA CONSAPEVOLEZZA DI SÉ, DELLA VITA E DELLA MORTE

La catastrofe finale dell'io, cosciente, o meno, di esistere, è infatti inevitabilmente *la propria morte*.

Sotto il titolo *angoscia di morte* si potrebbero raggruppare dalle malattie mentali gravi ai comportamenti nevrotici, a tutta una serie di pensieri e azioni che gli esseri umani mettono in moto, fino alla produzione della stessa civiltà e della cultura (Freud). Il discorso intorno alla morte, tratta di un fatto così ovvio, reale, inevitabile e ineludibile, che per contrasto dovrebbe evocare, e con molta prepotenza, il valore prezioso e irrinunciabile della vita, in qualsiasi condizione, anche la peggiore, spingendo a salvarne ogni briciola finché siamo vivi. Tanto si può dire con ironia, avremo tutto il tempo per essere morti!

Ma questo passaggio di pensiero e di atteggiamento per molti non è né immediato né facile. C'è un diffuso accanimento a volere che le cose siano altre da quelle che sono, anche se nessuno può farci nulla. Tante volte mi sono trovata dinnanzi a questo impaccio risultando chiarissimo quanto *l'angoscia di morte diventi invece proprio l'alibi, la difesa più massiccia di fronte alla vita da vivere nel presente, l'unica realmente accessibile*.

Prendo come esempio maggiore – per tanti altri eventi minori – quello del *lutto* – cioè la catastrofe interiore per la morte altrui – *dal quale risulta bene quanto la perdita sia sempre mescolata, prima in modo confuso e poi più integrato, con il nuovo inizio*.

Chi, ormai adulto, non ha dovuto attraversare qualche lutto? Chi può dire di non essere cambiato dopo la morte di un genitore, di un partner, di un caro amico o di una figura comunque significativa?

E ora, passiamo al coraggio, che ho messo nel mio titolo, il coraggio di osare un mutamento radicale. Non possiamo parlare di vero e proprio coraggio quando siamo, volenti o nolenti, dinnanzi a fatti irreparabili. È così, il fatto è quello e basta, dobbiamo rassegnarci, accettare, adeguarci... queste sono casomai le parole che affiorano.

Coraggio è un'altra cosa, è lasciare che si faccia strada una forza dirompente, è sentire la presenza del rischio e, conseguentemente, la chiamata a una scelta. Ha a che vedere con la libertà.

Domiamoci, per esempio, se serve più coraggio per sopportare il dolore di una perdita o per fare spazio a ciò che la perdita ha prodotto dentro e intorno a noi? Se serve più coraggio ad andare avanti sul vecchio solco o a lasciare che l'autenticità messa in moto dal dolore sconvolga le aspettative personali e i piani collettivi?

Da quello che vedo nella mia esperienza di lavoro è più

spesso la seconda situazione a causare pena e difficoltà alle persone.

Come perdita non esiste solo il lutto, naturalmente. Ci sono molte altre separazioni e mancanze, qualsiasi evento che sconvolge, smuove internamente, frantuma assetti precedenti, crea spazio per il nuovo (la fine di un rapporto amoroso o amicale, la perdita dei luoghi, della propria terra, l'esilio, la migrazione, un fallimento nel lavoro, ecc.). Non accogliere il nuovo diventa una sorta di offesa alla vita, spesso dovuta all'incagliarsi negli orgogli onnipotenti – questo non doveva succedere, non a me! – nell'attaccamento mortifero a ciò che non esiste più, invece che coltivare il ricordo affettuoso di ciò che è stato, nel bene nel male, cioè una parte importante della nostra vita.

Ma come si fa la strada del coraggio?

Torniamo al lutto. Sono stata spesso consultata da uomini e donne che chiedevano sostegno per la *katastrofe* personale determinata dal lutto. *Stavano male, soffrivano troppo. Così dicevano, confondendo il dolore per la perdita con il crollo psicologico personale, che non sono la stessa cosa. Volendo liberarsene al più presto, del confuso malessere, gettando via anche se stessi*. Tutte persone intelligenti, mentalmente sane, socialmente adattate. Mi sono spesso sorpresa nel constatare che il loro lutto era a volte recentissimo – una settimana, un mese, qualche mese e ho pensato: ma come possono solo immaginare di stare «bene» di «superare il lutto» così in fretta? Forse con qualche esercizio particolare fornito dal dottore? Quella «tecnica» che a volte richiedono quando affermano: dottoressa, questo l'ho capito, adesso però mi dica cosa devo fare! Fare, fare, efficienza, efficacia, superamento, sfida, soluzioni... tutte parole che sconfinano nell'onnipotenza volontaristica, nell'orgoglio egoico, tutte da cancellare dal dizionario della maturazione psicologica.

In questi casi, rivedo le giacche con il nastro del lutto o i bottoni neri di un recente passato, la vita ritirata di chi era «a lutto» e che tutti rispettavano, periodi che duravano anni. A volte ho risposto ai miei pazienti, e non provocatoriamente, che per certe elaborazioni interiori, vere trasformazioni, ci può volere anche un decennio.

Lo smarrimento va tollerato e attraversato, per giungere da qualche parte che all'inizio non si sa. Non bastano le pasticche per trasformare il dolore. Esse cambiano lì per lì l'umore, che non è poco – e qualche volta ho dovuto io stessa suggerirne l'uso – ma non risolvono né i problemi irreversibili né cambiano le personalità, tantomeno trovano i partner mancanti o i lavori desiderati, né offrono vie di realizzazione o altro. È bene saperlo e ricordarlo.

Quale sostegno dunque può offrire la psicoterapia durante un lutto, se non stare accanto nello smarrimento, per insegnare a viverlo, a volte per la prima volta, per far sì che il paziente rimanga sveglio a se stesso e alla vita che intanto comunque lo conduce avanti, giorno dopo giorno? Per potergli suggerire un giorno di voltarsi e accorgersi che ha fatto un pezzo di strada, mentre soffriva così tanto, per scoprire che «tener duro» non era quello che pensava, ma un altro modo con un altro fine: rimanere o diventare finalmente fedele a se stesso. Un varco, una possibilità per l'autenticità soffocata.



CORAGGIO, INDIVIDUO E SOCIETÀ

Il discorso sul coraggio e la radicalità – che continuo a ribadirlo, non è eroismo o qualcosa di simile, ma adesione a un proprio progetto esistenziale – va oltre l'esperienza individuale e interiore per confrontarsi, spesso in modo conflittuale, con la vita della società e della propria comunità più vicina.

Oltre alle difese psicologiche individuali cui ho accennato più sopra, pesano sulla vita delle persone anche le difese collettive, ritualizzate in comportamenti e culture specifiche. Penso a quelle dell'attuale società avanzata, che ha orrore della vecchiaia, della malattia e della morte, ma continua a usare la morte come spettacolo, depotenziandola attraverso la sua continua presentazione, nelle immagini di guerra, di carestia e povertà, di catastrofi naturali e/o provocate dall'uomo, e anche mediante le trame cinematografiche che ossessivamente proiettano scenari apocalittici e catastrofici. Trame mortifere intorno a bombe, virus, serial killer, delinquenze, passioni diaboliche e omicide e altro di simile.

Uno dei tanti paradossi che la psicoanalisi spiega come ritorno del rimosso: ciò che da un lato viene esorcizzato, riemerge prepotentemente da un altro lato.

Così, il povero individuo del nostro tempo riceve induzioni contrastanti fra loro:

- sorvolare sui lati in ombra della psiche personale, nascondere dolori e fallimenti attraverso compensazioni materiali o uso consumistico anche delle risorse culturali e spirituali (un altro mercato),
- «curarsi» da malattie socialmente prodotte, prendendo antidepressivi o cocaina, perché non è più possibile tenere certi ritmi di vita e di lavoro con le proprie energie naturali...
- ...e al tempo stesso imbottirsi di immagini di morte e perversione della vita, per intrattenimento e divertimento (!?).

Tutto va bene, tutto va male. La facciata sorridente, il ghigno fisso e stereotipato di certi leader politici e il dietro/dentro marcio, svuotato, perso. Penso alla tematica de *Il ritratto di Dorian Gray*, alla serie televisiva *Casalinghe disperate*, che come i film di Altman, o di Quentin Tarantino e di altri registi fotografa in profondità il malessere della società americana che è diventato anche il nostro.

Ci vuole quindi coraggio per togliere, almeno con se stessi, la maschera grottesca e cominciare a svelare alcune verità. La catastrofe ha aperto un varco, noi siamo smarriti e brancoliamo senza difese seguendo questa sensazione/emozione di smarrimento, un po' di paura e un po' di libertà, una cosa nuova, per noi abituati a controllare tutto, ad avere tecniche e risposte per tutto.

Riusciremo a rinunciare ai rimpimenti e alle consolazioni materiali, alla cartomante, alla benevolenza delle stelle, alla suggestione dei falsi maestri? Non che si tratti necessariamente di imbrogli, ma potrebbero esserlo o diventarli, e ci toglierebbero con le loro certezze ingenue ma efficaci per l'anima stanca, proprio quello smarrimento che stiamo coltivando. Ora serve casomai il coraggio di guardarci dentro, a quel varco che si è aperto, e non richiuderlo subito.

PSEUDOCAMBIAMENTI, CONSAPEVOLEZZA E RADICALITÀ

Un altro ostacolo o rallentamento sofferto può essere quello di riorientare il nuovo inizio su parametri vecchi. Cioè si diventa pronti per il cambiamento, ma non si sfrutta l'onda positiva, ricadendo su modalità e atteggiamenti interiori ed esterni condizionati dal passato, dal conformismo sociale, da bisogni non autentici. *Riprende così vigore quell'approccio di controllo e organizzazione della realtà che sacrifica subito lo spazio del dubbio, dell'attesa, della speranza senza oggetto preciso, insomma della possibile libertà nello smarrimento.* Quante volte si sente incoraggiare la persona sofferente, alternativamente con frasi del tipo: devi distrarti, non pensarci, ecc. oppure devi riorganizzarti, e darti nuovi obiettivi. Come se non ci fosse nullo l'altro in mezzo.

Questa fissazione del controllo che a volte si incarna nel dover prevedere tutto – eccetto proprio la catastrofe, che anche preannunciata appare sempre improvvisa! – merita una riflessione ulteriore.

La mente umana ha per costituzione la possibilità di anticipare, di guardare avanti; è una funzione basata sia sull'intuizione sia sull'esperienza del passato. Dalla profetica universale alle odierne tecniche di previsione fino alla prudenza e alla previdenza come virtù del singolo, è evidente che questa idea di poter controllare il futuro affascina e impegna molto l'intelligenza collettiva. Purtroppo, come già sostenevano molti saggi del passato – da Epitteto a Schopenhauer – ci sono cose che possiamo controllare, prevedere, sulle quali possiamo intervenire e altre cose che invece sfuggono al nostro controllo, anche totalmente. Al tempo stesso, però, su altri piani, esiste la responsabilità, il dovere di prevedere lo sviluppo di ciò che viene messo in moto, di valutare l'impatto delle azioni e delle scelte, di evitare quindi le catastrofi prodotte dall'uomo e proteggersi da quelle naturali. Dov'è dunque la misura?

Sono l'onnipotenza e l'orgoglio degli esseri umani a confondere ciò che è possibile prevedere e controllare e cosa no. Molti errori e guai del nostro attuale sistema sociale nascono da sopravvalutazioni, da superficialità, da mancati approfondimenti per i quali ci vorrebbe tempo e studio. Molti drammi sono causati dalla megalomania e dall'egocentrismo incarnato in alcuni poteri che travisano abilmente la realtà a proprio favore. Anche con l'imbroglio, se necessario.

Le catastrofi diventano così i momenti di verità, le conseguenze esplicitate che trascinano con sé anche le persone innocenti. La caduta degli dèi, il crollo dei colossi dai piedi di argilla, il volare alto e presuntuoso di Icaro, il castigo di Dio, il karma e altre immagini e parole ci ricordano l'ineluttabilità della katastrophè, del capovolgimento, quando si è troppo ecceduto sul polo opposto. Questo vale per gli individui e per i macrosistemi, come se fosse una delle leggi non scritte, ma iscritte nel mondo.

La mia proposta all'individuo, di seguire la via del proprio smarrimento significa andare avanti passo passo, senza cercare di spianarsi sempre la strada, rinunciando alla seduzione delle indicazioni chiare e forti, senza porsi una meta rigidamente prestabilita. Significa accettare di

perdersi per un po', ritornando costantemente a se stessi provando a darsi fiducia, a resistere nello stravolgimento, senza appigliarsi dovunque capita. E non ci sono scorciatoie, non ci si illuda. Tutto quello che si lascia indietro prima o poi si ripresenta.

Tornando al nostro esempio del lutto, o di crisi di altro genere, ecco manifestarsi durante il sopravvivere quotidiano una serie di vissuti per così dire minori, rispetto alla disperazione iniziale. Negli alti e bassi di umore, nel senso di vuoto che ogni tanto attanaglia, di fronte ad alcuni pensieri sull'inutilità di ciò che sta intorno oppure sulla qualità dei rapporti sociali, si può reagire anche inconsciamente esprimendo il dolore attraverso sintomi, eccessi alimentari, uso di droghe e altro, senza essere in grado di rinunciare alla solita vita di impegni, intrattenimenti, apparenza. Qualcuno dice anzi, che questa vita si deve mantenerla a tutti i costi perché questo farà bene. A volte, in questa confusione, si possono verificare sbandamenti, tentativi di uscita dall'incertezza mediante comportamenti impulsivi: la vita di coppia entra in subbuglio o precipita, si cerca altrove e con altri il varco, il nuovo inizio, si immaginano cambiamenti di lavoro o casa, pensando che le cose migliorino. La realtà psichica è che si è disperati, ma non si vede con trasparenza la connessione tra emozioni – perdite – riassessamenti, mentre si cercano uscite veloci e concrete al malessere, alibi, giustificazioni per non prendere la via del nuovo inizio. Un pasticcio.

Per questo ci vuole coraggio e radicalità, per mantenersi vicini alla verità, non certo per precipitarsi nel proprio caos (il lasciarsi andare patologico) onde non vederlo, oppure precipitarsi fuori di sé, per fuggire dalla desolazione in cui ci si trova. Non spavalderia, né azioni di forza. Coraggio e onestà per guardarsi allo specchio.

IL NUOVO INIZIO

Il nuovo inizio non è cosa né immediata né semplice, né indenne da falsificazioni. Siamo nella luce dell'alba, la sensibilità è aurorale, trasparente, quella che si coglie solo nella vigile contemplazione interiore. Non si dovrebbero azzardare movimenti violenti, con un coraggio che sa di incoscienza e inconscietà, che nasce da stati della mente confusi e produce azioni catastrofiche a ripetizione, in alcuni casi fino alla morte (quei suicidi mascherati da incidenti).

La psicoterapia, un dialogo in amicizia, un consigliere spirituale, altri contesti, possono aiutare a conseguire la chiarezza necessaria. Da soli, pur non essendo impresa

impossibile, è di sicuro più rischiosa: ci si può autoingannare.

Questa fase di acquisizione di consapevolezza durante lo stato di crisi aperta, è la più difficile e pericolosa da gestire perché le forze emotive liberate possono prendere qualsiasi via e il dolore pulsante tende alla scarica caotica. Diventa quindi indispensabile un richiamo all'attenzione, alla pausa, al silenzio, per poter vedere, ascoltare, capire dentro di sé le nuove esigenze che si affacciano – anche quella di essere accolti inermi e disperati. «Non voglio vivere così tutta la mia vita! Voglio cambiare qualcosa! Vorrei che tutto fosse diverso! Non ne posso più!». Queste possono essere le prime grida di aiuto che contengono in nuce il possibile giro di boa. *Riconoscere la disperazione e volerne uscire cambiati, non solo liberati dal dolore.*

Ma come ricominciare? Come psicoterapeuta e consulente in altri contesti, ho da anni la sensazione che *la mia funzione più importante, oltre all'ascolto e all'empatia, sia quella di stare con il freno continuamente pigiato, o le briglie tirate, come preferite.* Dal voler cambiare tutto e subito, bisogna subito scalare marcia, cercando di cambiare qualcosina, altrimenti la spinta iniziale verrà subito delusa dall'impossibilità che sta dietro al «tutto e subito».

Mi ritrovo così a proporre alle persone alcune ipotesi di riflessione e di pratica:

- Il fare, l'agire concreto, avrà successo solo se c'è autenticità, onestà e trasparenza, almeno parziale, almeno della propria parte in gioco. E se c'è rispetto dei propri limiti, delle proprie paure, incluso il non sentirsi pronti per cambiare, cosa che va tollerata e non colpevolizzata.
- Pensare, sentire, immaginare, sognare (attività psichiche) non sono necessariamente collegate all'agire concreto – sia nel bene sia nel male – e quindi conviene aspettare che venga il momento giusto dell'azione, piuttosto che precipitarsi confusamente. Imparare a godere della vera libertà del pensiero, senza spaventarsi, discernendo i livelli della fantasia da quelli della realtà, è un'acquisizione della maturità, salvo rare eccezioni. La frase: «Guardi che pensare non è fare!», la dico spesso ai miei pazienti e allievi, per tranquillizzarli, permettendo loro di creare più liberamente nuovi scenari mentali. Quel pezzetto di pensiero – possibilmente anche condiviso – messo tra l'impulso e l'azione, può essere tutto, dalla salvezza alla premessa per il nuovo inizio.



150 ORE DI TRAINING TEORICO ESPERIENZIALE IN COUNSELING E CIBO

SALUTE E CURA DELL'ALIMENTAZIONE E DEL PESO NEL CICLO DI VITA

Piani di intervento pluralistico-integrati

procedure selezionate e supportate empiricamente

Workshop di presentazione delle attività formative 2010

SABATO 5 DICEMBRE 2009

ORE 9.30 - 13.30

- partecipazione gratuita -



ASPIC per la Scuola

Via A. Macinghi Strozzi 42/A
00145 Roma

per informazioni e iscrizioni
06 51435434
info@aspicperlascuola.it
www.aspicperlascuola.it



Istituto di Ortofonologia

Servizio di Psicoterapia per l'Infanzia e l'Adolescenza

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

Decreto MIUR del 23.07.2001 • Anno accademico 2009-2010 • 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 e al loro trattamento in counseling.
- 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. Le 400 ore di tirocinio saranno effettuate presso le strutture interne o presso strutture esterne convenzionate.

Le ore di formazione individuale previste dal programma si effettueranno durante il corso di studi. Previa accettazione del Consiglio dei Docenti, la formazione individuale può essere svolta anche con psicoterapeuti esterni alla scuola.

REQUISITI PER L'AMMISSIONE

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

NUMERO DEGLI ALLIEVI

20

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 – direzione@ortofonologia.it
www.ortofonologia.it – scuolapsicoterapia@ortofonologia.it

- *La mente va osservata criticamente: nella sua mutevolezza impressionante. Come possiamo fidarci di essa come base per l'azione?* (quante volte nella stessa giornata, nella stessa ora! ci accorgiamo di amare e detestare la medesima persona? Di volerle stare accanto o lontano. Che accadrebbe se ogni volta mettessimo in atto questa volubilità?); *la mente va osservata nel gioco del dubbio*, a cui dare la possibilità di tra-scorrere, esaurirsi, per lasciar intravedere il primo barlume di una scelta. Bisogna renderlo almeno pensabile il nuovo inizio, tenendo a bada la mente volubile e mistificante.
- *È necessaria molta pazienza* che oggi invece scarseggia, così come la prudenza e l'umiltà. La faciloneria, l'improvvisazione, la presunzione sono infatti diffusissime e non solo tra bambini e ragazzi. Occorre imparare ad attendere il cambiamento anche in ciò che non ci appartiene e anche dove ancora non lo vediamo apparire. Forse questo è un tipo di fede aspecifica che compare con la pratica della continuità della pazienza.
- *Nel frattempo suggerisco*: parliamo intanto, di questo cambiamento, come la vorremmo vivere questa vita diversa, cosa ci fa pensare che sarebbe diversa, quale potrà essere il vero segreto della futura diversità? Quale potrebbe essere il progetto concreto e il programma del suo sviluppo? Prendiamoci tutto il tempo per far maturare il coraggio del nuovo inizio, il vero coraggio di una scelta che possa essere sostenibile nel tempo e di fronte alle opposizioni che non mancano mai. Perché poi – non dimentichiamolo – all'inizio, oltre alla paura c'è anche l'entusiasmo, ma nel tempo le difficoltà ritornano e la nuova vita, dopo il nuovo inizio, esige anche nuova intelligenza e nuovi sentimenti, come abbiamo già accennato.
- Con il coraggio di pensare liberamente e poi valutare realisticamente, cresce intanto quello di osare sempre di più nel mantenere la via scelta, nel mostrare determinazione di fronte ai ricatti messi in moto per incrinarla. *Questo coraggio non è più quello della disperazione, ma quello dell'azione che trasforma la realtà anche esterna, l'impegno nella vita.*
- Cambiare qualcosa, anche di piccolo, di minimo, diventa un nuovo modello per cambiamenti ulteriori e più grandi. Ciascuno potrà trovare i suoi esempi sia delle difficoltà sia delle piccole cose che si possono intanto cambiare. Cerchiamo sempre il margine reale del cambiamento possibile (I «non sempre più sorridenti», la sobrietà delle scelte dirette e semplici, le rinunce che alleggeriscono, l'evitamento delle seduzioni manipolative...). Praticiamo i piccoli cambiamenti, quelli che ci fanno sentire più liberi e leggeri, per farci i muscoli per i cambiamenti più importanti.

Concludo con una successiva postilla finale:

Il nuovo inizio non è in ciò che si fa, ma in come lo si fa, perché chi deve cambiare siamo noi, non la realtà che va anche come vuole e che ci si impone a volte senza pietà.

La diversità sarà nel nostro atteggiamento, nel coraggio di spostare gli assetti psicologici, aprire alcune porte e chiuderle

altre, una vera *ristrutturazione di interni*. È possibile, perché non dobbiamo scomodare altri che noi stessi.

Un ruolo importante lo avrà il temenos, il contenitore, l'incubatore del nuovo inizio, il luogo sacro, cinto, protetto, per la trasformazione e per i passaggi delicati. Una relazione, un libro, un luogo fisico, un contesto speciale, una tecnica meditativa, una psicoterapia, qualcosa che crei raccoglimento per i processi alchemici che stanno avvenendo.

E il tempo. I percorsi psicologici sono alternativamente lenti o veloci, a seconda delle persone, dei momenti, delle fasi della vita. Quando mi sembrava che alcuni pazienti proprio non riuscissero a cogliere il segreto del loro mutamento, ecco che invece esso si è manifestato; altre volte che sembrava tutto facile e chiaro, ecco invece le ricadute. Perché l'attesa di cui parliamo è vigile e consapevole, quindi interessante, succedono tante cose di cui ci si può occupare, che si possono apprendere su se stessi e sugli altri. In questo contesto, prima o poi qualcosa dentro si muove o prende un ritmo stabile. Se siamo in grado di cogliere la sottigliezza di certi passaggi, a volte inavvertibili, possiamo rinforzare la nuova direzione. Se aspettiamo fatti concreti ed eclatanti possiamo sbagliare inizio. È difficile coltivare l'attenzione se c'è subbuglio interno o se c'è caos esterno. Allora prima si deve riportare almeno una parvenza di calma.

Per avere un nuovo inizio la chiave è il *pianissimo* e creare le precondizioni necessarie, come per la piantina che dal seme deve arrivare alla superficie e poi uscire alla luce per crescere fino al punto di diventare quel che è, fiore arbusto, albero. Oltre al piano di sviluppo contenuto nel seme, l'ambiente esterno fornirà le componenti necessarie alla realizzazione della nuova forma.

Gli esseri umani sono in grado di modificare a proprio favore anche le condizioni esterne, ma sono più confusi delle piante riguardo al piano interiore.

Le catastrofi ci riportano alla nostra vulnerabilità di esseri viventi che hanno bisogno di condizioni adatte per poter fiorire e dare frutto, ciascuno il suo. Se di questi momenti non facciamo un uso intelligente, ridimensionando e modificando ciò che abbiamo noi stessi prodotto e che rischia di intossicarci o distruggerci, allora vuol dire che una perversa volontà sta spingendo verso la catastrofe finale dell'autoeliminazione.

C'è chi pensa amaramente che il pianeta Terra si riprenderà solo quando l'uomo, strano accidente dell'evoluzione della vita, si sarà estinto, autoestinto, per l'impossibilità di andare oltre se stesso. Quali che siano gli scenari catastrofici e apocalittici nell'immaginazione umana, io continuo a rimanere aderente alla vita, visto che ancora ci siamo e ancora sono possibili nuovi inizi.

Sto ormai parlando al plurale, non solo pensando agli individui ma all'umanità tutta, che mai come oggi ha bisogno di imparare di nuovo la bellezza dei limiti, la forza dell'anima, la pace della contemplazione e la giustizia della solidarietà. ♦

parole d'altro genere

ELENA LIOTTA
A MODO MIO

Donne tra creatività e potere

PAROLE D'ALTRO GENERE – € 38,00 – PAGG. 443

FORMATO: 13x21 – ISBN: 9788874870244

La forza delle donne sta crescendo in tutto il mondo anche in mezzo alle nuove forme di aggressione e sfruttamento, mentre nuove minacce si affacciano per tutta l'umanità.

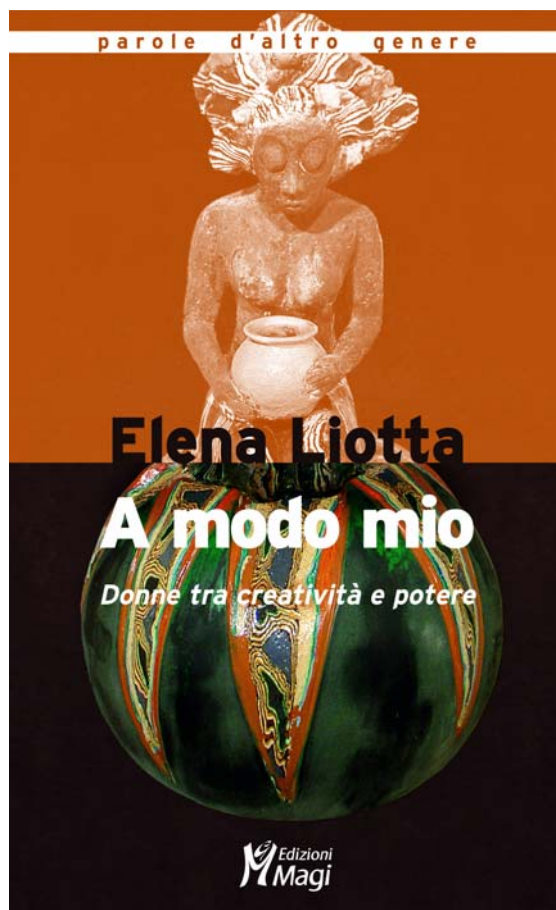
Se il mondo va salvato, bisogna permettere che le donne contribuiscano «a modo loro», con le idee, le pratiche e l'autorevolezza di una creatività troppo a lungo ignorata. Prendendo anche ciò che gli uomini hanno pensato, scritto, prodotto e restituendolo al primato della relazione.

Occorrerà lavorare insieme, in un rispetto finalmente reciproco, con l'intelligenza d'amore, donne e uomini del pianeta Terra, che ne hanno abbastanza di un sistema tutto al maschile, i cui danni materiali si equivalgono ormai a quelli esistenziali e morali.

Il libro si snoda attraverso il pensiero e i movimenti di liberazione delle donne, identificando alcuni temi centrali – la creatività, il potere, la spiritualità, la figura della madre, il corpo, la scienza, la psicoanalisi stessa – per approdare infine alla condizione delle donne nella società contemporanea, alle prese con vecchi e nuovi ruoli di fronte alle sfide ambientali, multiculturali e di convivenza pacifica tra i popoli.

Navigando tra stereotipi, archetipi e figure esemplari del femminile, emergono anche le donne comuni, le loro potenzialità ancora inesprese, i limiti personali, quelli di genere, le difficoltà che le costringono nelle complesse società occidentali e in quelle in via di sviluppo, tuttora dominate dal pensiero e dai modi degli uomini nella cultura, nell'economia, nei luoghi di potere in generale.

Aperta all'idea di un femminile e di un maschile intesi come «modalità psichiche» a disposizione di uomini e donne, l'autrice propone un «modo proprio» delle donne, sul piano sia collettivo sia individuale, che fa i conti con la storia, la società e i suoi nodi fondamentali, andando oltre l'idea di



un «eterno femminile» e di altri universalismi nati nella mente maschile che continuano a ingabbiare la vita delle donne. L'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé inclusiva delle proprie ombre – quale che sia la via scelta per raggiungerla – rimane per l'autrice un passaggio ineludibile se

le donne vogliono produrre autentici cambiamenti nella qualità della loro vita.

Elena Liotta Sono nata nel 1950 in America latina, dove ho vissuto durante la mia infanzia. A Roma ho preso una prima laurea in Lettere e Filosofia, con indirizzo orientalistico e poi una seconda in Psicologia, parallelamente al training analitico junghiano. L'attività clinica e l'insegnamento delle materie psicologiche mi accompagnano da più di vent'anni. Prima di dedicarmi alla psicoterapia, ho lavorato in

campo editoriale.

A un certo punto ho avuto anche un incarico politico, nella città di Orvieto, ove risiedo dal 1993, vivendo in campagna. Ora svolgo funzioni di consulenza, formazione e supervisione nelle aree sociali, educative e sanitarie, privilegiando la scuola, i servizi per la prima infanzia e quelli per gli immigrati e rifugiati.

Ho sempre amato scrivere e per lunghi periodi mi sono dedicata anche alla ceramica e alla scultura. L'uso del Sandplay mi ha permesso di introdurre anche nella psicoterapia questa mia passione per l'espressione creativa.

In vari articoli e volumi ho trattato temi centrali della mia maturazione personale e professionale, che in questo libro vengono ripercorsi con il mio sguardo di donna. Appartengo a una salda compagine femminile di quattro generazioni viventi e ho partecipato al rinnovamento culturale che ha liberato le donne da numerose interdizioni del passato.

Psicologia Clinica



CLAUDE LORIN
UN NUOVO SGUARDO SULL'ANORESSIA

La danza come soluzione possibile

PSICOLOGIA CLINICA – € 18,00 – PAGG. 192

FORMATO: 14,5x21 – ISBN: 9788874870158

FUn'impostazione rivoluzionaria dei metodi di cura dell'anoressia.

L'autore – allontanandosi dalla visione rigidamente circoscritta all'ambiente familiare, in cui la figura della madre viene fin troppo colpevolizzata – suggerisce a chi ha problemi di comportamento alimentare di praticare la danza.

Danzare significa utilizzare in modo positivo le preoccupazioni alimentari. La danza può trasformare la malattia in qualcosa di sacro, perché implica la sublimazione di tutto ciò che è corpo, slancio vitale, desiderio, passione... Un'impostazione che non rinuncia, comunque, alla terapia psicoterapeutica, che viene integrata con la teatroterapia e la danza.

I casi descritti nel volume mostrano come questa strada sia percorribile, e lo testimoniano le pazienti anoressiche che in seguito hanno intrapreso la carriera di danzatrici. Interessanti e chiarificatori gli incontri dell'autore, riportati alla fine del volume, con personalità quali Carolyn Carlson e Leila da Rocha, ex-anoressiche e oggi ballerine di fama internazionale.

ANNA LAURA COMBA
LO SPECCHIO CHE SI INFRANGE

Tossicodipendenza nelle trame di una fiaba

IMMAGINI DALL'INCONSCIO – € 17,00 – PAGG. 200

FORMATO: 14,5x21 – ISBN: 9788874870127

La fiaba La Regina delle Nevi, espressione dell'apice della creatività di Hans Christian Andersen, fu scritta in pochi giorni, ma è uno dei suoi racconti più lunghi, più profondi e più complessi.

L'autrice interpreta la fiaba come espressione metaforica dell'uso e dell'abuso di sostanze: la Regina rappresenta la droga che seduce, ammalia e rapisce, mentre i due piccoli protagonisti – Kay e Gerda – raffigurano differenti aspetti della psiche del tossicodipendente. Potenti e alquanto significative immagini – lo specchio che deforma, che scinde e che si infrange – esplicitano le problematiche della tossicodipendenza e delle psicopatologie ad essa collegate: depressione, disturbi di personalità borderline e quelli narcisistici. Ma il nucleo centrale della fiaba, e quindi delle dinamiche psichiche qui indagate, è rintracciato nel rapporto dell'uomo con la dimensione trascendente. Il bisogno di entrare in contatto con lo spirituale e il divino, comune a tutti gli uomini, viene soddisfatto dal tossicodipendente attraverso la facile e illusoria scorciatoia della sostanza. La fiaba rende pertanto evidente quanto sia difficile compiere scelte verso l'autonomia e la vita creativa e significativamente umana, condizioni indispensabili per potersi confrontare con la ricchezza della dimensione spirituale e per tradurla in atti di vita quotidiana.



Immagini dall'inconscio

MARCO ALESSANDRINI
LA MENTE SPIEGATA DA EDVARD MUNCH

Psicoanalisi in dialogo con un artista

IMMAGINI DALL'INCONSCIO – € 20,00 – PAGG. 176

FORMATO: 16,5x24 – ISBN: 9788874870257



*L'arte emerge dalla gioia e dal dolore.
Maggiormente dal dolore*
Edvard Munch

La creatività artistica è una via tra le più elettive tramite cui il vissuto inconscio, prevalentemente traumatico, può essere percepito dalla coscienza. In tal modo l'opera d'arte dona senso e lenimento al dolore interiore, pur senza farlo scomparire. E genera, in chi la pratica sotto questa profonda spinta, l'insopprimibile bisogno di dedicarsi ad essa instancabilmente.

La biografia di Edvard Munch, tormentata almeno quanto affascinante, si svela ancor più essere il continuo tentativo di offrire, attraverso l'atto del dipingere, volto e soluzione a ferite della mente. E attesta anche l'impossibilità effettiva – tramite il solo medium artistico – di riuscire a sanarle definitivamente.

Ne deriva che l'opera pittorica di Munch – trattandosi di un artista con difficoltà interiori e relazionali di notevole spessore, ma

anche dotato di straordinario talento – configura, rendendoli manifesti, molteplici vissuti e fantasmi della mente. Costellazioni di senso esteticamente e cognitivamente pregnanti che permettono perciò di riconoscere modalità e meccanismi che in misura diversa, e in varie forme, abitano l'interiorità di chiunque. In tale ottica, individuando i moti interiori che nell'opera di Munch sono divenuti evidenti, è possibile comprendere perché a molte persone sembri, in questi dipinti, di rinvenire qualcosa di proprio: qualcosa che anche in loro grida inseguendo una voce e una forma.

Ecco dunque perché l'opera di Munch «spiega» la mente: rende più evidente l'inspiegabile, il conflittuale da cui ogni mente muove nella costruzione di se stessa e dell'intera esistenza.

L'esperienza estetica in adolescenza

GIANLUIGI MONNIELLO

Psicoanalista SPI, Direttore di «AeP Adolescenza e Psicoanalisi», Sapienza Università di Roma

Prefazione all'edizione italiana del volume *Il genio adolescente* (Edizioni Magi, 2009)



PHILIPPE GUTTON
IL GENIO ADOLESCENTE

IMMAGINI DALL'INCONSCIO – € 16,00 – PAGG. 168

FORMATO: 14,5x21 – ISBN: 9788874870264

L'ultimo libro di Philippe Gutton, *Il genio adolescente* illumina tutta l'esperienza e la sensibilità di uno psicoanalista che, per decenni, ha saputo allenare il suo funzionamento psichico per accordarlo a quello, ancora in divenire, dell'adolescente. Nel corso degli anni, infatti, Gutton ha mantenuto operante una metamorfosi profonda, fino a configurare il suo psichismo in forme così malleabili da raggiungere più e più volte quello, in irrequieta trasformazione, dell'adolescente. La sua più che trentennale esperienza di Direttore della rivista «Adolescenza» dalla sua fondazione nel 1983, gli ha permesso di prendersi cura dei primi germogli della letteratura psicoanalitica dell'adolescenza, accompagnare la sua fioritura, selezionare le attuali coltivazioni culturali, spesso a rischio di produzioni intensive. Gutton è stato capace di metabolizzare la grande messe di ipotesi sul funzionamento psichico dell'adolescente, assimilarlo a livello preconsciouso, portare acqua e prezioso nutrimento a un terreno culturale che, con sicuro convincimento, riteneva fertile. Va detto anche che, accanto alla sua felice disposizione all'osmosi con i vissuti soprattutto inconsci dell'adolescente sta, ben saldo, il suo interesse per la metapsicologia e il suo costante riferimento all'opera di Freud. I lettori già conoscono *Psicoterapia e adolescenza*, pubblicato in Italia nel 2002.

Il lavoro clinico propone quotidianamente la difficoltà di avvicinare l'adolescente, di incuriosirlo a se stesso, alla complessità e alle potenzialità del suo sviluppo. Ciò che è in gioco è la rimessa in moto e il buon uso della sua pulsione epistemofila. È questa condizione che, in ultima analisi, potrebbe definire il buon esito di un percorso terapeutico e se vogliamo la salute mentale. Come facilitare allora il funzionamento, il dispiegarsi della pulsione epistemofila, della pulsione creativa nell'adolescente?

Quello che Gutton ci suggerisce è che non vi è momento della vita altrettanto sensibile ai sismi dell'animo quanto l'adolescenza. La tesi che il libro propone è *che l'adolescenza sia un atto di creazione e anche un'esperienza di creazione*. Ciò significa pensare ad ogni singolo adolescente come immerso in una dimensione di sé che intravede e insegue, ma che continuamente gli sfugge. È come se egli fosse confrontato, con forza, alla possibilità di realizzare qualcosa di molto importante, la creazione di sé e, al contempo, intuitive, con altrettanta forza, che tale esperienza deve necessariamente svolgersi in un clima libero dalle costrizioni del pensiero razionale, proprio e altrui.

Così, l'accostamento che il libro propone in vari modi è quello con l'artista impegnato nella realizzazione della sua opera. In effetti, può esserci molto utile pensare all'adolescente come un artista al lavoro. C'è da domandarsi se una tale immagine dell'artista non risulti in fondo un po' romantica e desueta e se quella dell'adolescente, nelle drammatizzate forme attuali della sua sintomatologia, non appaia sfocata. In realtà tale immagine dell'adolescente è il risultato di un complesso e raffinato percorso di conoscenza clinica e di osservazione profonda del suo specifico funzionamento psichico. È come se dopo un accurato percorso di esplorazione della metapsicologia, dei processi di differenziazione e di soggettivazione, Gutton fosse arrivato a distillare tale immagine, per descrivere tutto ciò che l'adolescente vive con difficoltà, tormento, entusiasmo e continue interrogazioni ansiose. Quanto è diverso poter pensare che di fronte a noi abbiamo un artista in uno stato di febbrile creatività, piuttosto che un giovane paziente sofferente, confuso, in balia di forze incontrollabili e distruttive, violentemente all'opera.

Il volume si divide in quattro parti. La prima è dedicata all'adolescenza intesa come esperienza di creazione. A tale processo creativo contribuiscono la capacità di giocare con le immagini, così come il bambino poteva giocare con i suoi oggetti. Osserviamo così che l'*ancora bambino*, impegnato nel suo processo pubertario scopre la dimensione estetica, cioè qualcosa di bello al di fuori di sé, al quale attingere per poter controbilanciare vissuti di bruttezza che lo assalgono, sulla scia della metamorfosi corporea. Il riferimento è qui al concetto di oggetto estetico di Donald Meltzer (1985), ripreso e metabolizzato da Gutton, così come sono metabolizzati, per costruire la sua «teoria preconsenziale privata» (Novelletto, 2009), gli altri referenti teorici, soprattutto Donald Winnicott, Piera Aulagnier e Raymond Cahn.

Il corpo in trasformazione è dunque vissuto come brutto; ma brutto significa anche grezzo, cioè qualcosa che il soggetto può cominciare a lavorare, come lo scultore, per trasformarlo nell'opera d'arte, cioè in se stesso adolescente. Tutto ciò è oggetto della seconda parte del libro.

Nella terza, poi, l'autore suggerisce, tra le righe, che buona parte della psicopatologia sta proprio in questo momento cruciale che vede l'adolescente di fronte all'immagine grezza di se stesso. Egli vive dentro di sé tutta la potenzialità presente nella forma grezza, cioè la bellezza insita nel potersi sentire se stessi. La posta in gioco diventa allora quella di liberarsi, non per fuggire dai vincoli dei genitori dell'infanzia, ma per assaporare l'entusiasmo dello scoprire come da quel materiale grezzo emergano le proprie forme e caratteristiche. Molti possono essere gli impedimenti, le distrazioni, le pigrizie, le illusorie scorciatoie alla condizione di febbrile creatività e entusiasmo che concentra gli investimenti su di sé, permettendo di sospendere la tentazione di investire sull'altro e sul mondo esterno.

Arriviamo così alla quarta parte del libro che prospetta la possibilità di identificarsi per libera scelta. L'importanza del momento in cui l'adolescente può chiudersi nella sua stanza, definire il suo spazio, avere un luogo tutto per sé è stata spesso sottolineata. Così tale capacità dell'adolescente di potere essere solo con se stesso ma in compagnia della propria attività artistica di costruzione di sé, può essere paragonata a quella

del pittore davanti alla sua tela, dello scultore davanti al suo marmo, dello scrittore davanti ai suoi fogli. La sofferenza psichica si allarga a macchia d'olio proprio quando tale condizione non può dispiegarsi e il momento propizio è perduto o continuamente rimandato e sacrificato alle richieste dell'altro. Prevale allora la patologia della dipendenza.

Dal punto di vista della metapsicologia, ciò che è soprattutto in gioco è la posizione dell'Altro. La soluzione che Gutton propone è di considerare, o meglio di poter arrivare a considerare, l'Altro soprattutto come oggetto estetico. Sappiamo, infatti, quanto sia cruciale l'incontro identificatorio offerto all'adolescente dai suoi referenti, grazie ai quali egli può arrivare a figurare ciò che per lui non è figurabile, perché è troppo angosciante o perché l'oggetto è irraggiungibile o intoccabile. Sarebbe allora auspicabile che l'adolescente arrivi a considerare i suoi interlocutori come altrettanti oggetti estetici; al contempo il terapeuta di adolescenti dovrebbe arrivare a collocarsi nella posizione di oggetto estetico, divenire un referente sufficientemente buono per la creazione adolescente. Ne deriva, per l'analista, un continuo lavoro di manutenzione delle proprie spinte creative profonde.

Nel libro Gutton ci rende anche partecipi di come la sua vitalità e curiosità artistica sappia nutrirsi delle tante sollecitazioni del mondo culturale che ci circonda, riempiendo di senso e preziosità tutti i possibili apporti culturali e artistici che la civiltà offre all'individuo.

Mi piace ricordare ciò che Philippe Gutton mi ha raccontato in uno dei nostri recenti incontri. Chiamato d'urgenza dai genitori di un adolescente che si era recluso nella sua stanza, Gutton decide di andare a casa loro, incuriosito dalla situazione che gli era stata raccontata. Si trova allora a parlare da dietro la porta con un adolescente mai conosciuto e mai visto, a raccontare le sue esperienze, il suo interesse per la vita adolescente, persino a parlare di fatti che riguardavano la propria vita. Il lungo monologo ha avuto effetto: a un certo punto la porta si è aperta. Che bella cosa quando l'adolescente ci apre la sua porta. A quel punto sta al terapeuta fare in modo che non venga presto richiusa.

Lavorare con gli adolescenti è in fondo una semplice offerta, una possibilità di interessare l'adolescente alla propria personale attività d'artista di sé. Solo pochi decenni fa si poteva, camminando per strada, soffermarsi di fronte a botteghe dove artigiani lavoravano ai loro materiali con i loro strumenti di lavoro. L'artigianato è divenuto qualcosa di raro, schiacciato dalla produzione industriale. È sempre più difficile osservare artigiani al lavoro.

Mi auguro che queste pagine, anche grazie all'accurata traduzione di Eleda Spano, possano offrire al lettore una sorta di piacevole passeggiata attraverso una vasta e ricca mostra dell'artigianato di Philippe Gutton, generosamente offerta alla mente adolescente.

BIBLIOGRAFIA

- GUTTON P. (2000), *Psicoterapia e adolescenza*, Roma, Borla, 2002.
 MELTZER D. (1985), *L'objet esthétique*, «Rev. Franç. Psychanal.», 49, 5, pp. 1385-1389.
 NOVELLETTO A., *L'adolescente. Una prospettiva psicoanalitica*, Roma, Astrolabio, 2009.



Pagine Blu degli Psicologi Psicoterapeuti

C/O Centro di Medicina

Via Trasimeno 2, 30027 San Dona' di Piave (Venezia)

web: www.psicologi-psicoterapeuti.it

email: info@psicologi-psicoterapeuti.it

Tel. 392.8388035 Fax 02.700410969

Pagine Blu degli Psicologi Psicoterapeuti

Dal 2001 soluzioni complete per la pubblicità professionale per gli psicologi

- Registrazione di domini personali
- Creazione di siti web per gli psicologi
- Creazione di blog di psicologia
- Software per la gestione degli studi di psicologia
- Inserzioni pubblicitarie visibili ed efficaci nel sito www.psicologi-psicoterapeuti.it* per singoli professionisti, studi associati, scuole di psicoterapia
- La prima posizione nella prima pagina di Google con le parole chiave **psicologi psicoterapeuti**

WWW.PSICOLOGI-PSICOTERAPEUTI.IT



*Per i lettori di Babele in esclusiva **14 mesi di inserzione al costo di 12** citando il codice promozionale **PBBL321610**

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.

I turbamenti del giovane Törless

LIDIA RACINARO

Allieva del III anno del Corso Quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia dell'Età Evolutiva a indirizzo Psicodinamico

Un'opera quale *L'interpretazione dei sogni* appare certo come simbolo di una rottura tra la fine del XIX e l'incipiente XX secolo. Un'opera che fa da spartiacque, indicando la fine della psicologia ottocentesca, segnando la nascita di una nuova scienza: la psicoanalisi; ma che, insieme, opera una svolta di carattere assai più ampio, che coinvolge altri saperi, altre scienze, altre forme di produzione teorica. Basti pensare alla distinzione tra contenuto *manifesto* e contenuto *latente* del sogno. Nonché allo spazio che essa dà non all'arbitrio soggettivo, bensì a quella *interpretazione* che darà un'impronta nuova a gran parte del pensiero novecentesco. Segna, in altri termini, un poderoso ampliamento di ciò che, fino a quel momento, si era inteso come «razionalità» – ovvero, inversamente, come sue forme patologiche.

Tracce di questi cambiamenti sono avvertibili chiaramente nella letteratura contemporanea: da Thomas Mann a Franz Kafka e via discorrendo. Qui si è scelto di concentrare l'attenzione sull'opera di Robert Musil, l'autore de *L'uomo senza qualità* e, in particolare, per motivi subito evidenti, sul suo romanzo giovanile *I turbamenti del giovane Törless*.

Il tema dei turbamenti dell'adolescenza non è certo inedito nella grande letteratura contemporanea, anche se diverse sono le forme in cui viene affrontato e le prospettive in cui viene considerato. Più di vent'anni dopo il *Törless*, negli anni Trenta, un altro grande scrittore di lingua tedesca, Hermann Hesse, vi ritornerà nelle pagine di *Narciso e Boccadoro*. Anche in quel caso il punto di partenza è la vita in un collegio claustrale. Ma il contrasto tra la vita tutta cultura e riflessione dell'uno e quella tutta sensi ed emozioni del secondo, offre ben presto lo spunto a una riflessione più ampia sul contrasto tra natura e cultura.

Non così nel *Törless*. Tanto nel romanzo di Hesse quanto in quello di Musil sarebbe difficile indicare la traccia di una «storia» che abbia un inizio, uno svolgimento e una conclusione. Il romanzo dell'Ottocento in cui si rappresentava lo sviluppo di una trama tutta exteriorizzata è ormai alle spalle. L'attenzione del narratore – che si tratti dell'*Ulisse* di Joyce, o de *L'uomo senza qualità* dello stesso Musil – si concentra piuttosto sull'io narrante e sulle sue vicende interiori anziché che su fatti esterni. E così anche nel *Törless* si può ricordare

Robert Musil
(1880-1942)



questa o quella scappatella dei giovani collegiali, questo o quell'episodio dei rapporti tra Törless e i compagni Beineberg o Reiting e via discorrendo. Ma Musil richiama l'attenzione, in verità, sulle vicende della vita interiore che producono, infine, questo o quel fatto. Sulle pulsioni che danno luogo a questo o quel comportamento o sulle conseguenze derivanti dalla loro rimozione. Su come la dialettica conflittuale tra pulsioni e rimozioni possa dar luogo a situazioni in cui campeggia o quanto meno appare la violenza, ad esempio.

Con un secolo di anticipo rispetto all'attualità dei temi affrontati, Musil racconta le esperienze di un giovane ragazzo di buona famiglia che studiando in un rigido ed esclusivo collegio militare viene a conoscenza di atteggiamenti di bullismo – come diremmo oggi, appunto –, forza e virilità nei confronti di un compagno, Basini, poi ricattato con sevizie e premeditate malvagità per un «innocuo» furto adolescenziale. Dalle vicende di quotidianità scaturite all'interno di questo spietato contesto emergono i turbamenti del giovane Törless, preludio di una più consapevole maturità emotiva, perché Törless è prima di tutto allievo della sua stessa vita giacché è proprio il suo animo ad essere torturato da questo continuo interrogarsi. La sua scoperta fondamentale è che il viaggio all'interno del proprio Sé conduce al reperimento di parti scomode perché inattese, sconosciute, *perturbanti* ma familiari perché rispon-

denti e vicine alla propria essenza. Attraverso i tormenti giovanili del ragazzo, Musil lascia intravedere lo smarrimento generale dell'Europa a cavallo di due secoli e si fa portavoce di una letteratura pervasa dai mutamenti politici e sociali, segnando quindi una vera e propria rottura nella storia della prosa tedesca.

Il tema della crescita, con le conseguenti esperienze emotive che essa comporta (dalla nostalgia per la lontananza dal nucleo familiare, alle inquiete e affascinanti amicizie, al confuso interrogarsi sulla propria identità, fino alla fuga finale segno di un'incipiente presa di coscienza da parte del ragazzo) fa da sottofondo all'amara vicenda. L'accademia militare in cui studia Törless già richiama alla mente l'atmosfera introspettiva e d'intima riflessione in cui si dibatte il suo animo. Beineberg e Reiting, suoi compagni dal piglio autoritario, sembrerebbero una prefigurazione dei dittatori che prenderanno il potere di lì a poco. Bozena, poi, farà da elemento condensatore delle ansie dei ragazzi e del loro confuso interrogarsi sulla propria virilità.

Del processo di cambiamento culturale cui si accennava in apertura Musil offre, proprio ne *L'uomo senza qualità*, un'immagine quanto mai efficace: «Dalla mentalità, liscia come un olio, degli ultimi due decenni del diciannovesimo secolo era insorta improvvisamente in tutta l'Europa una febbre vivificante. Nessuno sapeva bene che cosa stesse nascendo; nessuno avrebbe potuto dire se sarebbe stata una nuova arte, un uomo nuovo, una nuova morale o magari un nuovo ordinamento della società» (Musil, I, 1972, p. 50) [...] «una malattia misteriosa ha distrutto la piccola genialità degli inizi, ma tutto brilla di novità e alla fine non si sa più se il mondo è davvero peggiorato o se noi soltanto siamo invecchiati. Allora è cominciata veramente una nuova era» (*ibidem*, p. 53).

Il nuovo mondo si contraddistingue per le sue caratteristiche apparentemente contraddittorie. Per un verso, infatti, il mondo registra una perdita di oggettività, non è indipendente dal modo in cui lo considera l'uomo che lo abita e che lo osserva. Per altro verso, tutt'al contrario, il mondo si autonomizza, dà luogo a una concatenazione delle cose indipendenti da chi l'ha prodotta. «In altri tempi si poteva vivere da individuo con miglior coscienza che oggi. Gli uomini erano come calami di grano; Dio, il fuoco, la grandine, la pestilenza e la guerra li scuotevano forse con più violenza che adesso, ma tutti insieme [...] Oggi invece la responsabilità ha il suo pun-

to di gravità non più nell'uomo ma nella concatenazione delle cose. Non s'è notato come le esperienze si siano rese indipendenti dall'uomo?» (*ibidem*, pp. 142-143).

I saperi, anche quelli apparentemente più obbiettivi, ad esempio anche quelli la cui esattezza matematica affascina il giovane, risultano fatalmente affettati dalle conseguenze della loro specializzazione, che conferisce ad essi un'impronta inevitabilmente soggettiva per cui, ad esempio, occorre accettare il fatto che i «concetti matematici non sono né più né meno che concetti inerenti alla natura del pensiero puramente matematico [...] la matematica è un mondo a sé stante, e bisogna viverci molto a lungo per sentire tutto ciò che necessariamente vi appartiene» (1959, p. 112).

La divisione e la crescente specializzazione dei saperi comporta vantaggi e, a un tempo, enormi svantaggi: «Nessuno oggi ha l'aspetto che dovrebbe avere, perché noi adoperiamo la nostra testa ancora più impersonalmente che le nostre mani; la matematica però è il colmo, quella è ignara di se stessa come in futuro gli uomini che si nutriranno di pillole invece che di pane e di carne, saranno ignari di prati» (1972, I, p. 59).

Il primo risultato dei cambiamenti qui accennati è sconvolgente: sotto il profilo teorico generale, sotto quello etico/morale nonché sotto quello politico: per citare ancora le parole di Musil: «È sorto un mondo di qualità senza uomo, d'esperienze senza colui che le vive, e si può quasi immaginare che nel caso limite l'uomo non potrà più vivere nessuna esperienza privata» (*ibidem*, pp. 142-143).

Questo sconvolge ogni modo di vedere tradizionale, anche in ambito etico/morale. Del giovane Törless Musil può dire: «Quando era molto piccolo [...] quando portava le vestine e non andava ancora a scuola, c'erano momenti in cui si struggeva dal desiderio di essere una bambina. E anche quel desiderio non aveva sede nel cervello [...] e neanche nel cuore [...] A quel tempo infatti egli ignorava il significato delle differenze fisiche fra i sessi» (1959, p. 126).

Ma non meno sconvolgenti sono i cambiamenti che subentrano nelle ripartizioni dei saperi e delle attività tradizionali: «Un uomo che vuole la verità, diventa scienziato; un uomo che vuol lasciare libero giuoco alla sua soggettività diventa magari scrittore ma che cosa deve fare un uomo che vuole qualcosa d'intermedio fra i due?» (*ibidem*, p. 245).

Già, anche questo oggi sarebbe possibile. Il genere umano è divenuto problematico al punto da far sorgere un pro-

Obiettivo Psicologia propone le seguenti offerte formative:



Obiettivo Psicologia

- **Master Breve in Psicologia Giuridica. Tecniche e strumenti per la stesura della perizia psicologica**
Roma - 28 Novembre 2009
- **Ricerca e selezione del personale**
Roma - 01 Dicembre 2009 e Milano 18 Febbraio 2010
- **Psicologia del comportamento alimentare e tecniche di gestione del peso corporeo**
Roma - 27 Febbraio 2010
- **Scuola Biennale in Counseling Psicologico**
Roma - Febbraio 2010

Per leggere i programmi completi di tutti i corsi di formazione di Obiettivo Psicologia srl: www.opsonline.it area corsi d'aula
Per informazioni e iscrizioni, richiedere il modulo di iscrizione via e-mail, specificando il titolo del corso di interesse: formazione@opsonline.it
Telefono: 06 7809928

www.opsonline.it

blema di fondo: «De natura hominum» (*ibidem*, p. 129). I confini tra scienza (conoscenza logico/razionale), arte e poesia (Musil, 1979) (attività intuitiva) e attività pratica sono divenuti instabili. Ma non meno incerti – rispetto al passato – sono quelli tra normalità e patologia, tra sanità e malattia. Tra un campo e l'altro non v'è più una separazione netta e impermeabile. Valgano, ancora una volta, i tormentosi dubbi del giovane Törless: «Sento in me qualcosa che non so capire [...] Devo essere malato... pazzo [...] Pazzo, se no perché mi parrebbero tanto strane le cose che sembrano normali agli altri? [...] Quali sono le cose che mi inquietano (*mich be-fremdenden*)? Le più insignificanti» (1959, pp. 130-131). Ovvero: al massimo inquietanti sono proprio le cose più consuete, quelle più familiari, spiegherà Freud nel saggio *Il perturbante, das Un-heimliche* (letteralmente: ciò che non è familiare, ciò che non è domestico)¹.

Massimamente estraneo e massimamente ostile non è chi o ciò che proviene da un altro pianeta; tutt'al contrario, l'ostilità maggiore è quella che si sviluppa tra esseri massimamente simili. E chi è massimamente simile a me? Mio fratello. Non casualmente, sia la storia sacra sia la storia profana prendono l'avvio da due tremendi fratricidi: Caino e Abele; Romolo e Remo.

L'animo dell'uomo – scriverà più avanti Thomas Mann – è più fondo del pozzo della storia. Il collegio di W., ove compie i suoi studi (nonché le sue prime esperienze di vita) il giovane Törless, è, apparentemente (e anche nella sostanza), il più normale dei collegi. Le famiglie benestanti, quelle d'antico lignaggio o di figure di alti funzionari, vi mandano i loro discendenti, nella convinzione che il buon nome della scuola sarà il migliore viatico per i loro figli alla ricerca di una collocazione nella società, una volta lasciati gli studi. E così è anche per il giovane Törless. E per i suoi compagni di studio: Beineberg, Reiting, Basini.

Ma la tendenza ad allearsi con alcuni per sopraffare e dominare altri; la tendenza ad affermare se stessi e a subordinare gli altri; quella, cioè, a unirsi e – a un tempo – a dividersi è radicata nell'animo umano. E anche gli allievi del collegio di W. fanno presto esperienza di tutto questo. Beineberg, Reiting e lo stesso Törless si alleano contro il debole Basini, dai tratti quasi femminili, che diviene ben presto vittima – pur nell'incertezza di Törless (che assume posizioni diverse dagli altri due, sia pure non riuscendo a sottrarsi del tutto a una torbida passione sessuale per Basini) – di violenze, ricatti ecc. da parte dei compagni di collegio.

Una storia carica di violenze, dunque, quella narrata da Musil. Il tipico *Bildungsroman* (romanzo di formazione) ottocentesco – si pensi al Werther di Goethe – è ormai decisamente alle spalle. All'orizzonte s'intravede la violenta «banalità del male» (Hannah Arendt) del nazismo in arrivo. Ma anche molto di più. La complessità dell'animo umano ne è un esempio.

Nel romanzo giovanile di Musil (che lo scrive in un'età compresa tra i 22 e i 25 anni) non v'è spazio – nonostante la scabrosità di alcuni passaggi – per alcun moralismo. Merito non ultimo di Musil e della sua arte è invece quello di segnalare il significato profondo, non episodico, del ritornare di certi atteggiamenti violenti, tipici di certi momenti dello sviluppo della psicologia dell'età evolutiva, ma, forse, non solo. Che sarebbe ridotto se in esso si scorgesse soltanto (!) una denuncia (anticipata di un secolo) di quelle forme di «nonni-

smo», che ingenuamente oggi criticiamo, immaginando di avere a che fare con un fenomeno tipico dei nostri giorni. La capacità del romanzo giovanile di Musil di gettare il suo acuto scandaglio nel pozzo profondo dell'anima fa comprendere non solo il subitaneo successo de *I turbamenti del giovane Törless*, ma anche perché – a oltre un secolo di distanza dalla sua pubblicazione – non ha perso nulla della sua incredibilmente penetrante capacità di analisi.

BIBLIOGRAFIA

- MUSIL R., *L'uomo senza qualità*, I, tr. di A. Rho, Torino, Einaudi, 1972.
I turbamenti del giovane Törless, tr. di A. Rho, Torino, Einaudi, 1959.
La conoscenza del poeta, Milano, SugarCo, 1979.

NOTE

- ¹ Che cos'è «perturbante» (*un-heimlich*)? Cfr. il saggio di Freud su «Il Perturbante» (1919), in *Opere*, vol. IX, Torino, Boringhieri, 1977.

Associazione Medica Italiana per lo Studio della Ipnosi



A.M.I.S.I.

Scuola Europea di Psicoterapia Ipnotica

Corso quadriennale di specializzazione e formazione a carattere post-universitario di psicoterapeuti ipnotisti neo-ericksoniani

Riservato a medici e psicologi

ANNO ACCADEMICO 2009/2010
Inizio Corso 10 e 11 ottobre 2009

16 fine settimana compreso venerdì
nel corso dell'anno accademico

Per informazioni, costi
e documenti rivolgersi
in segreteria

Riconosciuta dal MURST
Decr. 20.3.1998
Abitata alla
Formazione ed
Aggiornamento
professionale dalla
FNOMeO



DIREZIONE DIDATTICA
Prof. Giampiero Mosconi

DIREZIONE SCIENTIFICA
Prof. Marcello Cesa-Bianchi

SEDI

SEGRETARIA
Via Paisiello, 28
20131 Milano
Tel. e fax 02.236.54.93

SCUOLA
Via Paisiello, 12
20131 Milano
Tel. 02.29.52.01.67
Via Paisiello, 14
20131 Milano
Tel. 348.840.00.23

SITO WEB: www.amisi.it
E-MAIL: amisi@virgilio.it

DIRE GIOVANI *dire* FUTURO

IdO 

PROMOSSO DA

DIRE GIOVANI.IT

Il Festival ha ricevuto la Medaglia del Presidente della Repubblica



- **Direfuturo** è una manifestazione dedicata alla **positività dei giovani** per promuovere la cultura del fare.
- **Direfuturo** non è un concorso a chi è più bravo, ma **un'occasione per i ragazzi** di incontrarsi e scambiare esperienze positive.
- **Direfuturo** è anche un modo per far conoscere ai giovani quali opportunità sono messe a loro disposizione dalle Istituzioni e dalle aziende **per il loro futuro**.

Diregiovani Direfuturo 2009 è stato un vero successo: **2 giorni, 200 scuole medie e superiori, 30.000 ragazzi**, un centinaio di spettacoli (**veramente entusiasmanti**) messi in scena dai giovani e tante esposizioni artistiche, oltre agli stand di espositori d'interesse per il mondo giovanile. **Direfuturo raddoppierà nel 2010**. Per la seconda edizione saranno quattro, infatti, le giornate del Festival: **7, 8, 9 e 10 ottobre, sempre al Palazzo dei Congressi dell'Eur-Roma**. Lo spirito del Festival delle giovani idee, **promosso da IdO e Diregiovani.it**, è uno spirito propositivo, che vuole favorire lo scambio di esperienze, affinché le attività presentate possano rappresentare uno **stimolo per gli altri giovani** a fare, a esprimersi. Anche nella prossima edizione, i ragazzi si confronteranno con un pubblico fatto di compagni di scuola e di coetanei e verrà loro attestato il merito. Sarà anche un'occasione per riconoscere l'impegno dei docenti, veri catalizzatori di tante energie.

La partecipazione delle scuole e l'ingresso dei visitatori a Direfuturo sono completamente liberi e gratuiti.

RASSEGNA STAMPA - La versione integrale è scaricabile su www.diregiovandidirefuturo.it

Il Messaggero
LA STAMPA

LEGGO
metro

city

ANSA
agenzia
DIRE



TG R

2 
SATduemila

PATROCINI E SPONSOR DELL'EDIZIONE 2009


Senato della Repubblica


Camera dei deputati


Presidenza del Consiglio dei Ministri
Dipartimento per le Pari Opportunità


Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca



Governo Italiano
Ministro della Gioventù


Polizia di Stato


Guardia di Finanza


Stato Maggiore della Difesa


MIUR
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
ex Fin. Sc. Sc.
Gestione Comunitaria


associazione nazionale dei dirigenti e delle alte professionalità della scuola


Radio Radio

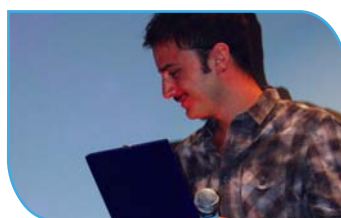
FESTIVAL DELLE GIOVANI IDEE

Foto e video dell'edizione 2009 su
www.diregiovanidirefuturo.it

SPETTACOLI, CONCERTI, MUSICAL E TEATRO...



...BALLI, SFILATE, PREMI, ESPOSIZIONI E FORUM...



...E ALTRO ANCORA...



ARRIVEDERCI ALLA PROSSIMA EDIZIONE

ROMA, PALAZZO DEI CONGRESSI 7-8-9-10 ottobre 2010

PORTA LA TUA ASSOCIAZIONE

per informazioni www.diregiovanidirefuturo.it - direfuturo@diregiovani.it



Le condotte a rischio dell'adolescente

Fenomeni disadattivi o riadattamenti dell'immagine di sé?

KATIA ARINGOLO

Psicologa, psicoterapeuta – Roma

L'adolescenza è un periodo evolutivo caratterizzato da cambiamenti individuali e relazionali di notevole portata. La recente letteratura (Schaffer, 2000; Bombi, Berti, 2005; Oliverio Ferraris, Oliverio, 2002) sottolinea come la fase adolescenziale non possa più essere intesa come l'unica e più rilevante della vita di una persona, ma sostiene che durante l'intero percorso esistenziale avvengano dei momenti di transizione, che si possono presentare come difficili e critici (Oliverio, 2003). La maturazione puberale, i rapporti con l'altro sesso, lo sviluppo intellettuale, l'accesso a nuovi ordini di scuola, l'eventuale inizio di un'attività lavorativa, sono eventi che caratterizzano l'adolescenza e che possono determinare un riadattamento dell'immagine di sé. L'adolescenza, sottolinea Schaffer (2000), si contraddistingue dalle altre fasi di sviluppo per la peculiarità e la rilevanza dei suoi cambiamenti, ma è solo uno dei periodi di transizione, che si possono presentare come difficili e critici (Oliverio, 2003). La crisi secondo Bonino, Cattelino e Ciairano (2003) rappresenta un momento di riorganizzazione e di svolta positiva, che assume un'importante valenza per il ragazzo e non può quindi non perdere quella connotazione negativa che in passato si attribuiva al concetto di crisi.

Gli adolescenti che sperimentano episodi di «crescita tumultuosa» (Berti, Bombi, 2005, p. 326) sono solo alcuni e non tutti coloro che attraversano la fase adolescenziale, le difficoltà che un ragazzo incontra non sono specifiche dell'adolescenza, ma sono fenomeni disadattivi che originano nella fanciullezza e si protraggono al periodo adolescenziale (Berti, Bombi, 2005). I recenti studi non intendono certo ridimensionare il periodo adolescenziale, ma puntano l'attenzione su di un importante aspetto del periodo adolescenziale, che implica il cercare di prestare attenzione nell'operare un distinguo tra l'adolescente normale e quello «tumultuoso» o con disagio, in maniera tale da «non confondere l'entità delle trasformazioni che gli adolescenti affrontano e dei riadattamenti che devono compiere con una presenza generalizzata di difficoltà insormontabili» (Berti, Bombi, 2005, p. 326).

Questo diverso modo di guardare all'adolescenza, sostiene Schaffer (2000), favorisce uno sguardo attento sul presente e non soltanto sulle esperienze pregresse del ragazzo, il passato non può essere più ritenuto capace di determinare il presente e il futuro. Lo sviluppo dipende sia dal tipo di esperienza pregressa che dalle capacità della singola persona di

rielaborare tale esperienza, non segue un percorso lineare e identico per tutti, ma è il risultato di una continua interazione tra individuo e contesto di appartenenza. Le traiettorie dello sviluppo sono quindi irregolari e non è possibile fare previsioni deterministiche sull'andamento dell'evoluzione.

L'adolescenza è un percorso influenzato dalla cultura, dalle caratteristiche del contesto di appartenenza, dalle opportunità offerte dall'ambiente e dai tratti di personalità di ciascun individuo, non è una fase che accomuna tutti i ragazzi solo in quanto conseguenza dello sviluppo fisiologico come affermato da Stanley-Hall (1904), a cui non può non essere riconosciuto il primato nello studio scientifico dell'adolescenza, è lui che ne ha identificato le caratteristiche principali a partire dalle trasformazioni biologiche.

IL RISCHIO IN ADOLESCENZA

Alla luce di questa nuova prospettiva di adolescenza, anche il concetto di rischio subisce delle modifiche e non può non essere inteso tenendo conto della relazione tra l'adolescente e il suo contesto (Bonino *et al.*, 2003). La vasta diffusione dei comportamenti a rischio dell'adolescente sottolineata dalla Bonino, da Chiara Berti (in Palmonari, 1997, cap. 11) con i dati che riportano l'ampio numero di adolescenti che riferisce delle loro bravate e da Kirchler, Pombeni e Palmonari (1991) che descrivono la diffusa esperienza di atti illegali tra i ragazzi italiani, fa sorgere un interrogativo: «I comportamenti a rischio sono da intendere come manifestazioni psicopatologiche?». Bonino, Cattelino e Ciairano (2003) rispondono a tale domanda sostenendo che le condotte a rischio non sono manifestazioni di una condotta psicopatologica, ma condotte dotate di senso, attuate da molti adolescenti in uno specifico momento della loro esistenza e in uno specifico contesto con il fine di raggiungere scopi personalmente e socialmente significativi.

Diversi anni fa Jessor e Jessor (1977) sostenevano, che i comportamenti a rischio (da loro denominati comportamenti problematici) possono assolvere importanti funzioni per lo sviluppo psicosociale. Con questa affermazione mettevano in evidenza che gli adolescenti agiscono per raggiungere scopi per loro significativi, che sono strettamente connessi ai compiti di sviluppo della cultura di appartenenza. Le condotte a rischio costituiscono nell'ottica sistemica, costruttivista e interazionista condotte dotate di senso, attuate dagli adolescenti

in un preciso momento della loro vita e all'interno di una certa cultura per perseguire scopi che consentono lo sviluppo dell'identità e la partecipazione sociale. I comportamenti a rischio secondo quest'ottica rappresentano il tentativo di padroneggiare delle difficoltà. Il fine della costruzione dell'identità e della ridefinizione delle proprie relazioni sociali è perseguibile però secondo tale ottica anche con comportamenti salutari. Cosa induce un ragazzo a orientarsi verso comportamenti rischiosi piuttosto che comportamenti salutari è da rintracciare nel diverso sviluppo delle capacità individuali e nelle diverse opportunità offerte dal contesto sociale. Il comportamento salutare si distingue da quello a rischio in quanto caratterizzato da condotte che non hanno nessun grado di pericolosità, mentre quelle a rischio presentano gradi diversi di pericolosità sociale e fisica.

L'influsso del contesto di appartenenza del ragazzo sull'attuarsi di alcune condotte è anche sottolineato dagli studi di Olweus (1993), rispetto al bullismo; secondo l'autore le condotte da bullo agite in gruppo hanno alla base un meccanismo di contagio sociale (Bandura, 1973), che si manifesta attraverso il modellamento, l'indebolimento delle inibizioni di aggressività e la diffusione o diluizione della responsabilità individuale. In un gruppo la soglia d'inibizione nei confronti dell'aggressività si abbassa e c'è un'inclinazione ad agire aggressivamente. Se poi chi osserva gli altri agire con aggressività, valuta positivamente colui che ha agito in modo aggressivo l'effetto del contagio sociale si estende, aumenta così il numero di ragazzi coinvolti in episodi di bullismo e si stimola in ciascuno una riduzione del senso di responsabilità. A sostegno di questa tesi ci sono gli studi di Coie e Dodge (1998 cit. in Fonzi, 1999), secondo cui meno frequenti sono gli episodi di prevaricazioni più marcato è il rifiuto di coloro che li compiono. Coie e Dodge (1998), sostengono inoltre che l'inizio dell'adolescenza segna un picco nel comportamento antisociale. Le infrazioni alle regole sono molto frequenti, con gradi di maggiore o minore gravità e si rintracciano spesso azioni riprovevoli (fughe da casa, assenze scolastiche ingiustificate) e veri e propri atti illegali (furti, vandalismo, risse).

La dinamica adolescente e contesto sociale è stata studiata anche dagli studi di Rigby, Cox e Black (1997) che mettono in evidenza l'esistenza di una correlazione tra la scarsa collaborazione con gli altri e l'essere bullo o vittima. Nel bullo prevale un senso di ostilità generalizzata verso gli altri e una carente capacità empatica, mentre nelle vittime sembra che le loro difficoltà a cooperare con gli altri siano dovute alla forte inibizione e alla scarsa accettazione sociale che li caratterizza. La cooperazione è ritenuta dalla Menesini (2003) una capacità diretta a coordinare le proprie azioni con quelle dell'altro per il perseguimento di un fine comune e comporta implicazioni sui processi psicologici del singolo individuo e sul clima relazionale dell'intero gruppo. Secondo l'autrice, per riuscire a cooperare i ragazzi devono potenziare le capacità metacognitive e sociali, che permettono il decentramento, l'assunzione della prospettiva dell'altro e le capacità di compiere decisioni sui problemi.

Il grado in cui le sfide pericolose siano da considerarsi normative e in qualche modo indispensabili varia da un autore all'altro: c'è chi sostiene, come Baumrind (1987), che la ridefinizione del sé propria dell'adolescente racchiude incer-

tezza e instabilità emotiva ed è una fase in cui si è inclini a incorrere in comportamenti rischiosi per valutare i propri limiti e c'è chi come Jack (1989) e Jonah (1986), ritiene che le condotte rischiose dell'adolescente siano comportamenti normali e fisiologici, che lo aiutano sia a soddisfare i bisogni di autonomia e di ricerca di approvazione dai pari sia a esprimere la rabbia e i sentimenti di potere e di controllo sugli altri. Ancora, la necessità di padronanza, di verifica quindi delle proprie abilità e competenze, viene frequentemente soddisfatta da comportamenti di sperimentazione, che spesso implicano la valutazione dei limiti e l'assunzione dei rischi (Irwin, Millestein, 1986). Il comportamento esplorativo agito in forma rischiosa dall'adolescente a volte può consentire all'adolescente stesso di integrare le proprie esperienze emotive in un senso coerente di sé, gli permette dunque di ridefinire i propri confini, la propria identità e di ricavarne gradualmente un senso positivo di autoefficacia e di benessere psicologico personale.

LA DINAMICA DEI COMPORAMENTI A RISCHIO: COME MAI UN ADOLESCENTE RISCHIA?

I ragazzi dai 12 anni ai 16-17 anni appaiono rischiare per motivazioni che, come dimostrato dalla letteratura, non si possono raggruppare in un'unica spiegazione, mentre è possibile rintracciare diverse ragioni inerenti l'agito della condotta rischiosa. Una possibile spiegazione può essere individuata nell'interazione tra lo sviluppo fisico e sessuale, che può facilitare nell'adolescente la percezione di sé in termini di invulnerabilità e onnipotenza e l'emergere della credenza di ritenersi nella massima forma fisica e di poter compiere un atto rischioso senza subire alcuna conseguenze dannosa per la propria o altrui incolumità fisica negativa (Jack, 1989). Il senso di invulnerabilità, percepita o immaginata, che si basa sulla convinzione di un'immunità personale, non di rado porta a risultati quali gravidanze indesiderate, infezione da HIV, incidenti stradali o assunzione di droghe sintetiche. L'invulnerabilità percepita o immaginata dagli adolescenti è descritta da Elkind (1985) come «fiaba personale», che può essere tanto positiva e produttiva, quanto potenzialmente dannosa, in quanto può stimolare gli adolescenti a tendere a obiettivi eccezionali e a volte impossibili, motivandoli a ignorare le «precauzioni ragionevoli», come l'uso di contraccettivi durante gli incontri sessuali, l'astensione dall'uso di alcol e droghe prima di mettersi alla guida di un veicolo.

Un altro fenomeno, che interviene nel meccanismo di attuazione del rischio, è connesso alle modificazioni cognitive che avvengono nell'adolescenza, che possono portare il ragazzo a commettere degli errori di giudizio. Tale fenomeno è denominato razionalizzazione e si esplica nell'inclinazione del ragazzo a credere che un evento tragico a lui non potrà mai capitare. Si verifica quello che viene denominato ottimismo irrealistico (Weinsten, 1980), ovvero una sottostima del rischio, che si potrebbe correre personalmente, come se ci si sentisse invulnerabili rispetto agli altri. Se poi dovesse accadere che un ragazzo eviti un'evoluzione tragica del suo atto rischioso questo facilita un'attribuzione causale al coraggio o all'abilità personale e la razionalizzazione si rafforza. Il comportamento a rischio viene quindi percepito non come un atto pericolo-

so, ma come un'azione degna di lode. Se, di contro, l'impresa rischiosa finisce in fallimento o tragedia, il fatto verrà tendenzialmente ascritto dal protagonista alla sfortuna o a «fattori esterni incontrollabili» (Davies, 1990). I ragazzi sono influenzati da quello che percepiscono sia il rischio.

Per alcuni adolescenti il rischio può anche essere sinonimo di eccitamento e di ricerca di sensazioni forti (*sensation-seeking*; Zuckermann, 1971). Questa ricerca di «adrenalina» si verifica in particolare nelle nuove generazioni, nelle quali l'icona del saper rischiare, diviene un presupposto fondamentale per chi voglia ottenere successo, fama e soldi (Buzzi, 1998). La stampa e i mass media infatti descrivono i nuovi teenager come ragazzi abituati a vivere in ogni tipo di agio, dove tutto è a loro disposizione e ove ogni comfort sembra indispensabile: cellulare, computer, motorino, mini-car elettrica, abbigliamento firmato, paghetta settimanale sostanziosa, ecc. Da questa situazione di protezione e soddisfacimento continuo di qualsiasi desiderio, sembrano nascere ragazzi abituati a con-

sumare qualsiasi cosa a ritmi molto più veloci rispetto a generazioni passate, ragazzi a cui non interessa quasi più nulla, apparentemente depressi, apatici, indifferenti al mondo della famiglia, della scuola e del lavoro, silenziosi e disinteressati agli aspetti politico-culturali, non più portatori di forti ed estreme ideologie nel teatro sociale. Però un ascolto attento e una decodifica più approfondita dei messaggi che la nuova generazione invia, porta a scoprire un tipo di adolescente non così tacito e quieto, ma al contrario un ragazzo che va alla ricerca costante di relazioni sociali e di modi nuovi di impiegare il tempo libero, bisognoso di apportare trasformazioni relazionali nel mondo degli affetti, piuttosto che in quello politico, alla ricerca di un limite, che spesso fatica a provenire da figure adulte di riferimento. Anche gli studi condotti sulle manifestazioni del bullismo pongono l'accento sulla natura relazionale e ambientale di tale fenomeno e arrivano a sostenere che rappresenti il sintomo di un disagio psicosociale (Olweus, 1993; Fonzi 1999); viene allora da chiedersi se la società attraverso la scuola possa offrire un contributo diretto a quel adolescente che nell'andare alla ricerca di scopi personalmente e socialmente significativi incorre in condotte a rischio.

LA SALUTE E IL BENESSERE: MITI O FINI PERSEGUIBILI?

L'OMS nel 1946 definiva la salute come «uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non la pura assenza di malattia o infermità». Questa definizione ha consentito di esaminare il legame tra aspetti fisici, psichici e sociali alla luce del potere che tale legame può rivestire nel determinare lo stato di salute e si sono venute a costituire le fondamenta per il modello biopsicosociale (Engel, 1998). Le recenti ricerche (Biondi, 1997) sui rapporti tra psiche e soma confermano il legame tra benessere psicosociale e salute fisica. Nello specifico dell'adolescenza, gli studi hanno evidenziato una precisa influenza da parte del benessere psicologico sulla salute fisica (Spruijt-Metz, 1999) e si può affermare che una marcata ansia, un forte stress, i comportamenti a rischio e gli insuccessi scolastici possono tutti contribuire a incrementare il malessere psicologico e sociale dell'adolescente.

I fattori fisici, psichici e sociali (intesi quest'ultimi come scuola, famiglia e gruppo dei pari) possono interagire lungo l'intero percorso di sviluppo dell'adolescente e durante l'iter scolastico del ragazzo a scuola e possono quindi dare luogo a squilibri, malesseri e temporanei disadattamenti adolescenziali.

Gli interventi che il gruppo AIPPSCO, che opera in Roma sui servizi di prevenzione e formazione alle scuole, ho effettuato in diverse scuole superiori di Roma, sulla prevenzione e il recupero delle condotte a rischio, si sono rivelati efficaci per favorire un riconoscimento emotivo di quanto accade nell'esperire la condotta rischiosa e per stimolare la messa in atto di modalità di interazione con l'altro alternative a quelle di stampo agonistico.

I nostri interventi consistono in un protocollo di trattamento articolato in quattro incontri più tre di osservazione dei gruppi classe. Ciascuno degli incontri ha una durata di due ore e i quattro incontri d'intervento hanno una cadenza settimanale, in ogni classe coinvolta. Il numero degli incontri è spesso concordato con la scuola poiché è necessario tenere conto



10° CONVEGNO INTERNAZIONALE
1992 - 2010

Imparare: questo è il problema"
La dislessia evolutiva vent'anni dopo
San Marino 17-18 Settembre 2010

Vent'anni fa la presentazione del primo Convegno conteneva tre domande:

- Quale validità hanno le previsioni fatte in età prescolare?
- Quali sono le possibilità di intervento e quali gli strumenti?
- Quali sono le possibilità di recupero e quali gli strumenti?

I vent'anni trascorsi hanno visto il moltiplicarsi di vicende, di esperienze cliniche e scolastiche che hanno cambiato il nostro modo di considerare la Dislessia e i Disturbi di Apprendimento.

Nel frattempo l'Associazione Italiana Dislessia con la sua pressione ha contribuito ad influenzare in modo decisivo anche l'opinione pubblica e la cultura degli insegnanti e dei clinici.

La Consensus Conference, conclusasi nel 2007, testimonia come ai disturbi neuropsicologici sia oggi riconosciuto uno status clinico definito e uno standard diagnostico e riabilitativo che è molto importante per l'identificazione e il recupero di questi problemi.

Con questo Convegno, ci chiediamo:

- Queste domande hanno ancora senso?
- Le risposte di oggi sono le stesse di venti anni fa?

Il 17 e 18 settembre 2010, i più autorevoli studiosi discuteranno di questi temi, indicando anche le nuove prospettive cliniche, applicative e di ricerca per il prossimo decennio.

Coordinatore Scientifico: **Giacomo Stella**

Saranno organizzate due sessioni per i **poster**.
I partecipanti che volessero presentare poster sono pregati di comunicarlo via mail entro e non oltre il 31/7/2010 a: df@unirmsm.sm.
Ulteriori informazioni sul sito www.unirmsm.sm; per informazioni df@unirmsm.sm oppure tel. 0549/882617; fax 0549/88.25.54

delle esigenze della programmazione dell'attività didattica nonché delle risorse presenti nella scuola. Le figure professionali coinvolte sono tre per ogni incontro, due psicologhe e un insegnante, che ha il ruolo di osservatore. I tre incontri di osservazione sono effettuati da una psicologa che poi non conduce l'intervento; preferiamo che chi effettua le osservazioni in classe non conduca poi gli incontri dell'intervento. Gli incontri di osservazione sono condotti in ognuna delle classi, la psicologa è presentata come un'operatrice che deve effettuare un lavoro d'indagine esplorativa sui ragazzi e la scuola. Gli incontri si svolgono in aula. La scelta del docente in genere è dettata da un'esigenza del dirigente scolastico, che desidera avere un docente in classe durante l'intervento, scelta questa che noi accettiamo poiché riteniamo utile quando si interviene nella scuola fare un lavoro co-partecipato con gli insegnanti.

Nell'ambito di ogni incontro sono definiti degli obiettivi e sono trattate una serie di tematiche connesse all'argomento proposto attraverso delle «finestre teoriche», in cui si presentano i contenuti formativi, ed esperienze pratiche guidate, svolte sia in sottogruppi che in gruppo esteso, caratterizzate dall'utilizzo di specifici strumenti (circle time, tecnica del problem solving, schede ABC, role playing e role taking).

Le dinamiche interpersonali riscontrate nel gruppo classe erano caratterizzate dall'attivazione di comportamenti di prevaricazione, di aggressività fisica e verbale aventi carattere persistente, diretto a stabilire relazioni del tipo up-down, e a creare disagio. In particolare negli incontri di osservazione, ma anche da quanto riportato dagli insegnanti, i ragazzi erano soliti compiere gesti auto ed etero-lesivi: minacciavano di gettarsi dalla finestra, si davano spintoni per le scale e si lasciavano rotolare per uno o più piani, si tagliuzzavano le braccia con lamette da barba, temperini e taglierini, si picchiavano fino a farsi male, lanciavano oggetti per colpire l'altro e la comunicazione era caratterizzata da espressioni dirette a offendere o da azioni come il dare pugni, calci, strattoni e compiere azioni di denigrazione ed emarginazione sociale.

Il programma di trattamento è stato applicato in due anni scolastici diversi e in due istituti differenti. Il primo anno ha coinvolto 125 soggetti, di cui 63 costituiscono il gruppo sperimentale e 62 il gruppo di controllo. Il gruppo sperimentale è composto da 33 maschi e 30 femmine, mentre quello di controllo da 30 femmine e 32 maschi, tutti di età compresa tra i 15 e i 16 anni. I ragazzi frequentavano sei classi seconde di un istituto professionale situato in tre quartieri periferici di Roma, tutti con un bacino di utenza di ceto medio-basso. Il secondo anno ha invece riguardato 122 soggetti, di cui 62 costituiscono il gruppo sperimentale e 60 il gruppo di controllo. Il gruppo sperimentale è composto da 33 femmine e 29 maschi, mentre quello di controllo da 31 femmine e 29 maschi, tutti di età compresa tra i 14 e i 15 anni. I soggetti frequentavano le tre classi prime di un istituto tecnico situato in un quartiere centrale di Roma, con un bacino di utenza di un ceto medio. L'intervento viene applicato solo sulle classi che costituiscono il gruppo sperimentale, il gruppo di controllo non è sottoposto a trattamento, ma ai ragazzi sono somministrati degli strumenti al fine di valutare l'efficacia dell'intervento stesso (per una descrizione dettagliata degli interventi si rimanda a Aringolo, Gambino, 2007 e 2006; Aringolo, Passarella, 2006).

Credo che al fine di perseguire la salute e il benessere del ragazzo sia necessario riuscire ad avviare interventi capaci di ridurre l'incidenza e la diffusione del disagio, ma anche di contenere e mitigare le conseguenze di un disagio conclamato mediante attività destinate a gruppi che manifestano quello specifico problema. Le attività potrebbero essere condotte da esperti all'interno della scuola e sarebbe anche opportuno riflettere sulla fattibilità di creare una rete di dialogo tra scuola, famiglia e adolescente, che eviti l'innescarsi della dinamica di colpe tra scuola e famiglia e freni quella «babele delle lingue» di cui parla Ferenczy (2003), caratterizzata da una modalità di comunicazione attuata spesso, secondo l'autore, da docenti, genitori e figure di riferimento adulte, in cui l'adolescente è considerato come se fosse un altro referente adulto.

BIBLIOGRAFIA

- ARINGOLO K., GAMBINO C., *Psicologia dell'educazione*, settembre 2007. *Cognitivismo clinico*, 3, 2, 2006, pp. 128-143.
- ARINGOLO K., PASSARELLA T., *L'adolescente a scuola*, vol. 3, 2, 2006, pp. 75-85.
- BANDURA A., *Aggression: A social learning analysis*, Englewood Cliffs – N.J., Prentice-Hall, 1973.
- BAUMRIND D., «A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America», in C.E. Irwin jr (a cura di), *Adolescent social behavior and health*, San Francisco, Jossey Bass, 1987, pp. 93-125.
- BONINO S., CATTELLINO E., CIAIRANO S., *Adolescenti a rischio*, Firenze, Giunti, 2003.
- BUZZI C., *Giovani, affettività, sessualità: l'amore tra i giovani in un'indagine IARD*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- COIE J.D., DODGE K.A., «Aggression and antisocial behavior», in N. Eisenberg (a cura di), *Social emotional and personal development*, «Handbook of Child Psychology», 3, 1998, pp. 779-862.
- DAVIES H.R., *Positioning: The discursive production of selves*, «Journal for Theory of Social Behaviour», 20, 1, 1990, pp. 43-63.
- ELKIND D., *Cognitive development and adolescent disabilities*, «Journal of Adolescent Health Care», 6, 1985, pp. 8-9.
- FERENCZY S., *La babele dell'inconscio – Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*, Milano, Cortina, 2003.
- FONZI A., (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze, Giunti, 1999.
- IRWIN C.E., MILLSTEIN S.G., *Biopsychosocial correlates of risk-taking behaviors during adolescence*, «Journal of Adolescent Health Care», 7, 1986, pp. 825-965.
- JACK M.S., *Personal fable: A potential explanation for risk-taking behavior in adolescents*, «Journal of pediatric Nursing», 4, 1989, pp. 334-338.
- JESSOR R., JESSOR S.L., *Problem behavior and psychological development: A longitudinal study of youth*, New York, Academic Press, 1977.
- JONAH B.A., *Accident risks and risk-taking behaviour among young drivers*, «Accidents: Annals and Prevention», 18, 1986, pp. 255-271.
- KIRCHLER E., POMBENI M.L., PALMONARI A., *Sweet sixteen. Adolescents' problems and the peer group as source of support*, «European Journal of Psychology of Education», 6, 1991, pp. 393-410.
- MENESINI E., *Bullismo: Le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Trento, Erickson, 2003.
- OLIVERIO A., OLIVERIO A., *Fondamenti di psicologia dello sviluppo*, Bologna, Zanichelli, 2002.
- OLIVERIO A., *Prima lezione di neuroscienze*, Bari, Laterza, 2003.
- OLWEUS D. (1993), *Il bullismo a scuola*, Firenze, Giunti, 1996.
- PALMONARI A., *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- RIGBY K., COX E., BLACK N., *Cooperativeness and bully/victim problems among Australian school children*, «Journal of Social Psychology», 76, 1997, pp. 58-64.
- SCHAFFER H.R., *The early experience assumption: Paste, present and future*, «International Journal of Behavioral Development», 24, 1, 2000, pp. 5-14.
- STANLEY HALL G., *Adolescence*, New York, Appleton, 1904.
- WEINSTEIN N.D., *Unrealistic optimism about future life events*, «Journal of Personality and Social Psychology», 39, 5, 1980, pp. 806-820.
- ZUCKERMANN M., *Dimension of sensation seeking*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 36, 1, 1971, pp. 45-52.

IdO Istituto di Ortofonia

OPERATIVO DAL 1970

*Centro di diagnosi, terapia e ricerca clinica sui disturbi della relazione e della comunicazione.
Centro di formazione e aggiornamento per medici, psicologi, operatori socio-sanitari e insegnanti*

CORSO BIENNALE DI PERFEZIONAMENTO IN PSICOTERAPIA PSICODINAMICA DELL'ETÀ EVOLUTIVA

DIRETTRICE DEL CORSO

Magda Di Renzo

• • •

La finalità del corso è quella di fornire una formazione psicomotricità specifica sulla diagnosi e sul trattamento psicoterapeutico dei disagi e delle psicopatologie in età evolutiva.

Il modello presentato è quello che ha caratterizzato l'attività clinica dell'IdO e che costituisce attualmente il modello teorico-clinico della Scuola di specializzazione in Psicoterapia dell'età evolutiva a indirizzo psicomotricità dell'IdO.

La formazione si articola in tre diversi momenti: lezioni frontali, laboratori e gruppi di supervisione.

DESTINATARI DEL CORSO

Il corso si rivolge a psicologi e medici già in possesso del titolo di psicoterapeuta. Il corso darà la possibilità di assolvere agli obblighi di aggiornamento per gli ECM.

MODALITÀ DELLA FORMAZIONE

Il corso si articola in 120 ore annuali di formazione, che si svolgono nelle giornate di sabato (9,30-13,30 / 14,30-18,30) e domenica (9,30-13,30). Il corso avrà inizio a novembre 2009 e avrà un costo annuale di euro 2000. Il numero dei posti è limitato.

SEDE DEL CORSO E SEGRETERIA

La sede del corso è presso la Scuola di Psicoterapia dell'IdO
in Via Alessandria 128/b, Roma - Tel. 06 44291049.
Per informazioni: scuolapsicoterapia@ortofonia.it

Lo sviluppo del linguaggio nel bambino

ANDREINA MUGGIA

Psicoterapeuta, psicologa, logopedista

ANNA RUGGERI

Psicologa

Ambulatorio Immaturi Clinica Pediatrica Policlinico Umberto I, «Sapienza Università di Roma»

Lil bambino nasce «parlante» in un mondo di parlanti, reagisce alla voce umana ed emette i primi suoni sin dal primo giorno di vita. L'acquisizione del linguaggio avviene secondo un ordine preciso e fondamentalmente uguale per tutti i soggetti, malgrado venga in parte influenzato da differenze ambientali e individuali.

Studi linguistici e psicolinguistici hanno posto l'attenzione sullo sviluppo di tale capacità linguistica, chiarendo i fattori, le modalità, le tappe e le funzioni del miracoloso processo attraverso cui il bambino sin dalla nascita si appropria di un sistema di suoni significativi che, nel corso del tempo, divengono parole e frasi sempre più complesse.

All'inizio degli anni Cinquanta la corrente dominante in psicologia era il comportamentismo e diversi autori, in quell'ambito, si occuparono del linguaggio.

Secondo Burrhus Frederic Skinner (psicologo statunitense 1904-1990), una persona apprende a parlare in modo molto simile a quello con cui apprende ogni altro comportamento: attraverso le sue interazioni con l'ambiente, cioè attraverso rinforzi e punizioni (Skinner, 1976). Quando i bambini emettono i primi suoni simili a quelli del linguaggio adulto, oppure le prime parole, ottengono una grande quantità di rinforzi da parte dei genitori e smettono man mano di utilizzare le espressioni che gli adulti non accettano.

Il riuscire a esprimere i propri desideri e bisogni è, di per sé, un forte rinforzo per il bambino. L'esperienza e l'apprendimento hanno un ruolo determinante nell'acquisizione del linguaggio.

Le teorie sul linguaggio di Avram Noam Chomsky (scienziato, filosofo e teorico della comunicazione statunitense, 1928) prendono avvio dalle critiche all'ipotesi comportamentista. La produzione e la comprensione del linguaggio sono determinate da regole grammaticali generative, che consistono in proprietà innate della mente umana. Chomsky (2005) fa una distinzione tra:

- *competence*: l'attitudine a generare e a capire l'insieme infinito di frasi di una lingua;
- *performance*: l'attitudine a realizzare concretamente le possibilità offerte dalla competenza, ovvero le manifestazioni linguistiche reali del soggetto.

È evidente che la performance è in buon parte determinata dalla competenza, ma è anche influenzata da parecchi altri fattori extralinguistici, come le limitazioni dovute alla memoria, ai problemi di attenzione, ecc.

La comparsa del linguaggio è legata alla maturazione di uno specifico meccanismo a base innata. L'epoca di comparsa sarebbe dunque prefissata piuttosto rigidamente nel patrimonio genetico dell'organismo e non dipenderebbe dalla quantità e dal tipo di stimolazione ricevuta dall'ambiente. Il limite di questa teoria è di trascurare il contesto linguistico ed extralinguistico (l'interazione sociale, la personalità, le capacità cognitive, la memoria, l'attenzione) in cui le parole o le frasi vengono effettivamente prodotte.

Per Lev Semënovič Vygotskij (psicologo sovietico 1896-1934), la funzione primaria del linguaggio, sia nei bambini che negli adulti, è essenzialmente sociale e comunicativa, come afferma l'autore nella sua opera *Pensiero e linguaggio* (1934); ha origine dapprima come mezzo di comunicazione fra il bambino e le persone che lo circondano, solo più tardi il linguaggio diventa linguaggio interno, trasformandosi in funzione mentale e fornendo i mezzi fondamentali per il pensiero del bambino. Linguaggio e pensiero sono in origine indipendenti, ma poi si integrano in un processo di reciproco influenzamento, e allora il pensiero diventa verbale e il linguaggio razionale, dal momento che il linguaggio non serve solo a verbalizzare ciò che si pensa, bensì esercita una funzione regolatrice sul funzionamento del pensiero e del suo sviluppo.

Il *linguaggio egocentrico* segnerebbe una fase, un momento del *processo di interiorizzazione del linguaggio*, ovvero è il luogo di incontro e di interrelazione dell'originaria funzione comunicativa del linguaggio con quella strumentale del pensiero. Il linguaggio egocentrico testimonia la comparsa di un uso intrapsichico del linguaggio accanto a un uso sociale e comunicativo. All'inizio il linguaggio assolve solo una funzione sociale, ma progressivamente si sviluppa anche una funzione intrapersonale.

Il linguaggio viene acquisito attraverso modelli adulti, rapporti sociali e progressivamente viene interiorizzato (processo di interiorizzazione), processo che si verifica dai 3 agli 8 anni. Il linguaggio egocentrico è strutturalmente diverso da quello sociale, perché non deve essere esplicito per un interlocutore esterno, è incompleto e ricco di omissioni, aumenta nelle situazioni difficili e quando si presentano ostacoli al corso dell'azione.

Il *linguaggio interiorizzato* è una forma di pensiero che si struttura utilizzando le regole della lingua, le parole e i loro significati: è un pensiero verbale al quale il linguaggio

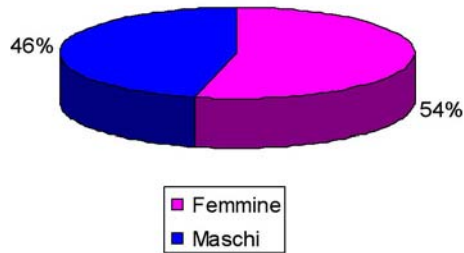


Figura 1. Bambini con Disturbo specifico del linguaggio (DSL)
Settembre-novembre 2008
98 bambini con DSL (45 maschi=46% – 53 femmine=54%)

conferisce una forma logica, analitica e sequenziale.

Jean Piaget (scienziato e psicologo svizzero, 1896-1980) in polemica con questa posizione, sostiene che nel linguaggio del bambino non si avverte alcuna esigenza comunicativa e che il linguaggio stesso sia originariamente egocentrico. Questi descrive lo sviluppo del linguaggio come una transizione da un linguaggio detto «egocentrico» a un linguaggio definito «specializzato» (1988). Questi due tipi di linguaggio differiscono l'uno dall'altro principalmente per le loro funzioni.

Il *linguaggio egocentrico* consiste in una specie di monologo in cui il bambino pensa ad alta voce, parla di se stesso e non s'interessa all'interlocutore, non si preoccupa che gli altri lo comprendano, né che gli rispondano. Il bam-

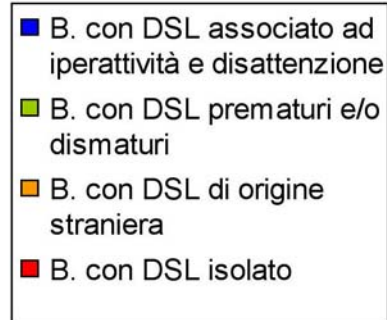
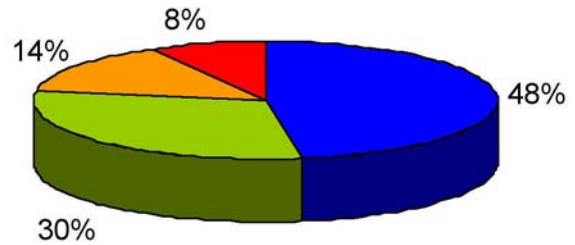


Figura 2. Distribuzione del DSL

bino è incapace di vedere le cose dal punto di vista di un altro, condizione che l'autore ritiene tipica del bambino allo stadio preoperatorio (2-7 anni). Non cerca di comunicare ma costruisce un monologo che accompagna qualsiasi azione che lui compie.

L'egocentrismo linguistico viene considerato come un prodotto dell'egocentrismo intellettuale e col tempo si atrofizza. Il linguaggio segue l'evoluzione del pensiero e ha una funzione ausiliaria in questo sviluppo. La condizione necessaria per passare dal linguaggio egocentrico a quello socializzato è costituita da un mutamento qualitativo del pensiero, che nasce dall'azione e che si realizza come interiorizzazione di essa nelle operazioni intellettuali.


Nel *linguaggio specializzato* il bambino tenta uno scambio con gli altri: fa domande, dà informazioni e s'interessa all'interlocutore. La parola si fa strada all'interno di questo processo di affermazione dell'oggetto; man mano che la parola si specifica e il quadro di riferimento della realtà si specializza, la frase distende il suo corso in movimenti paratattici, ignorando a lungo una corretta successione temporale.

Con il termine linguaggio si suole indicare non solo la lingua come particolare sistema o codice usato da una comunità di parlanti, ma tutti i membri espressivi e comunicativi conosciuti dall'uomo lungo la sua storia, divenendo nel corso del tempo il mezzo maggiormente utilizzato dall'uomo.

Il linguaggio è la capacità cognitiva che più caratterizza la specie umana, essa possiede due funzioni:

- *comunicativa*, grazie alla quale l'individuo ha la possibilità di favorire la trasmissione di informazioni e l'interazione sociale;
- *conoscitiva*, poiché il linguaggio permette di descrivere gli eventi attraverso i concetti che offrono conoscenze, relative alla realtà, senza che vi sia stata esperienza diretta da parte del soggetto.

Il linguaggio umano è in massima parte appreso e si



Centro di ricerca e sperimentazione Metaculturale

**CORSI DI AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE
PER INSEGNANTI**

Anno Scolastico 2009-10

Riconosciuti dal MIUR con decreto n°12175/21 del 10/07/09

- DIDATTICA DEL LINGUAGGIO MUSICALE
- DIDATTICA DELL'ASCOLTO MUSICALE
- LA VOCE IL CANTO E LA COMUNICAZIONE EFFICACE
- MUSICOTERAPIA E DISABILITA'
- DIDATTICA PER NON UDENTI
- IMMAGINE: ANALISI E COMPOSIZIONE
- AUSILI E TECNOLOGIE INFORMATICHE PER LA DISABILITA'

inoltre

- MEDI@SCUOLA. MEDIA EDUCATION: LA QUARTA COMPETENZA

I programmi dettagliati sono disponibili in
www.didatticaprogetti.it

Per informazioni e prenotazioni:
Tel. 06.98188030 - Fax 06.82003740
info@didatticaprogetti.it

evolve nel corso della vita dell'individuo. Fin dalla nascita i bambini sono predisposti ad apprendere il linguaggio.

I bambini vengono al mondo dotati di sistemi percettivi specificamente rivolti all'apprendimento linguistico. Subito dopo la nascita, la produzione vocale del neonato è limitata al pianto e ad altri suoni che segnalano condizioni di disagio, semplicemente perché non ha i meccanismi vocali per produrre suoni linguistici. Dalla nascita fino a sei settimane le vocalizzazioni del neonato sono *effetto di riflessi*. Intorno ai due mesi si hanno le prime produzioni di suoni più simili al linguaggio, definiti *cooing* (tubare), formate da vocali ripetute che vengono prodotte dal bambino quando è contento, e consentono di esercitare l'apparato vocale.

Verso il sesto mese i bambini possono controllare volontariamente alcuni suoni consonantici, e si impegnano in una forma caratteristica di linguaggio infantile, la lallazione. Durante il primo anno di vita prendono forma i prerequisiti dell'apprendimento del linguaggio che sono *intenzionalità e reciprocità*. Cominciano a imitare le azioni degli adulti, la comunicazione non verbale ha luogo in una varietà di contesti: giocare, nutrirsi, vestirsi, andare a letto. Questa *comprensione interpersonale è fondamentale per apprendere il significato delle parole*.

I bambini apprendono la loro lingua determinando innanzitutto, indipendentemente da questa, il significato che il parlante intende comunicare, e cercando poi di cogliere la relazione tra il significato e la lingua. Il bambino gioca con le parole, «monta e smonta» il discorso, scambia le aggettivazioni. Impiega circa un anno per giungere a pronunciare le prime parole, e ha bisogno di almeno un biennio prima di maturare qualche capacità di discorso sufficientemente articolato. Si osserva infatti che prima della pronuncia delle prime parole e precisamente della cosiddetta frase prelinguistica (primi mesi di vita) il bambino produce solo suoni, gridi, vocalizzi, ma è solo dopo il primo anno di vita che il bambino inizia a pronunciare le prime parole, entrando così nella fase dello «sviluppo della parola-frase» (Agozzi, 1983)

Un adulto nel rivolgersi a un bambino, solitamente parla lentamente, parole e frasi vengono ripetute più spesso. Le stesse frasi sono più brevi e più semplici. Questo modo di parlare è chiamato *motherese* (maternese), dà rilievo a parole e sintagmi, e attira l'attenzione dei bambini più del linguaggio normalmente usato dagli adulti. I bambini pronunciano le loro prime parole una alla volta.

Il linguaggio inizialmente è *olografico*, ovvero l'intera frase è costituita da una sola parola. È nel terzo anno di vita che viene messa a punto la parte essenziale della struttura della lingua; è in questa fase che il bambino dice «IO» quando è lui a parlare in prima persona, è l'età in cui il bambino domanda continuamente la stessa cosa e vuole una risposta.

Le parole isolate possono anche essere usate dai bambini per riferirsi a più cose differenti. All'inizio le parole nuove vengono apprese piuttosto lentamente, verso la metà del secondo anno di vita gli enunciati a una parola cominciano a essere sostituiti dalle prime frasi del bambino, cioè dagli enunciati a due parole, usano un *linguaggio telegrafico*. Una volta in grado di padroneggiare gli enunciati a due parole, i bambini cominciano ad apprendere la sintassi della lingua.

AeP adolescenza e psicoanalisi

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

AeP (già *Adolescenza e Psicoanalisi*)
rivista fondata da Arnaldo Novelletto

Direttore – Gianluigi Monniello



Genitori - AeP n. 2 novembre 2009

Genitori, G. Monniello

ARTICOLI ORIGINALI:

La funzione genitoriale in adolescenza oggi, S. Bonfiglio – *Sguardo del padre e pubertario femminile*, G. Monniello – *L'onda anomala ovvero l'adolescente nell'analisi della madre*, G. Montinari – *La psicoanalisi senza il paziente*, P. Carbone – *L'adulto alla prova dell'adolescenza*, A. Maltese

Abbonamento annuale (2 numeri): € 30,00

(Enti € 50,00 - Estero € 60,00)

Per informazioni sulle modalità di abbonamento:

Edizioni Magi

via G. Marchi, 4 - 00161 Roma
tel. 06.99.703.800 - 06.99.703.801
redazione@magiedizioni.com
www.magiedizioni.com

Studenti di Psicologia

by PSIC^{online}

**IL SITO PER I VECCHI E NUOVI
STUDENTI DI PSICOLOGIA**

www.studentidipsicologia.it

Appunti per gli esami
Spazi dedicati alle Università
Magazine Notizie Informazioni
SOS bibliografia
Criminologia
Aree tematiche

Il forum



PSYCHOSTORE[®]
PSICONLINE PROFESSIONAL STORE

la tua riserva **PSIC^{online}**
di psicologia on line

www.psychostore.net

www.psychostore.net

LIBRI

- Psicologia
- Psichiatria
- Psicoterapia
- Scienze Umane
- Formazione



SOFTWARE PROFESSIONALE

- Cartella Clinica
- Agenda



TEST PSICOLOGICI

- Manualistica
- Reattivi
- Software



**ORDINA ON LINE I LIBRI PER LA TUA ATTIVITA' PROFESSIONALE, PER LA TUA
FORMAZIONE, PER SAPERNE DI PIU' - SPEDIZIONI IN 24/48 ORE**

Il bambino a 3 anni possiede un buon lessico (tutto ovviamente dipende dal bambino preso in considerazione), anche però se ancora si esprime con un gergo e con espressioni a volte prive di significato ma dotate d'intonazione.

A 4 anni e oltre il bambino diviene capace di instaurare un feedback con l'adulto, di esprimere qualsiasi contenuto del pensiero, aumenta il lessico di cognizione rispetto agli altri tipi di riferimento mentale; ecco che il linguaggio diviene autonomo, regolato da una precisa sintassi: *il bambino può pensare tramite il linguaggio e sul linguaggio*.

Il comportamento di genitori e bambini sembra fatto apposta per massimizzare la comprensione reciproca prima che sia possibile affidarsi al linguaggio parlato. Un genitore cercherà di attrarre l'attenzione del bambino quando dice il nome di qualcosa; il bambino verso il quarto mese tenderà a guardare quel che sta guardando il genitore, il che assicura che genitore e bambino, quando interagiscono, facciano attenzione alla stessa cosa. La scuola dell'infanzia, come affermato da Primo Magri nel suo articolo *Consapevolezza linguistica e condotte alfa e gamma* pubblicato sulla rivista «Ricerche pedagogiche» del 1989, può avere un ruolo importante durante lo sviluppo del linguaggio del bambino, ovvero può attuare strategie adeguate che vadano incontro ai bisogni del bambino.

L'ambiente scolastico diviene il luogo di sperimentazione linguistica per eccellenza. La scuola deve consentire al bambino di appropriarsi di strumenti che gli permettano di usufruire dell'esperienza comunicativa e di vivere quelle opportune d'interazione che concorrono al superamento dell'emarginazione.

IL FOLLOW-UP PRESSO LA CLINICA PEDIATRICA

La continuità e la stabilità del follow-up comporta un'analisi approfondita di ogni bambino. Questi possono provenire prevalentemente:

- dalla TIN della Clinica Pediatrica del Policlinico «Umberto I»;
- su richiesta di genitori preoccupati dello sviluppo evolutivo del figlio (spesso comparato ad altri coetanei);
- su indicazione di insegnanti di scuole materna che mostrano sensibilità nell'identificare momenti di rallentamento globale nell'acquisizione all'interno della classe.

Il rapporto di fiducia che s'instaura con i genitori abituati a incontrare sempre gli stessi operatori, ci permette di comprendere come l'influenza della preoccupazione per il figlio interferisca sulle relazioni familiari e sociali.

I dati scientifici che si possono raccogliere con il lungo follow-up ci dà la possibilità non solo di lavorare con bambini, ma anche di offrire un counseling alla famiglia, di sostenere gli insegnanti che si sentono compresi per le difficoltà che quotidianamente si trovano a gestire nell'insegnamento di bambini provenienti da altri paesi. La didattica comune e il problema scolastico predefinito appare sempre più difficoltoso e quindi necessita di capacità di approcci scolastici che possano procedere, anche solo attraverso tentativi con disponibilità delle insegnanti, a saper accettare e gestire molte volte anche problemi comportamentali della famiglia stessa.

La difficoltà per il nostro Ambulatorio è indirizzare nel territorio (ASL) e presso centri convenzionati competenti che possano, entro tempi brevi, prendere in carico bambini sui quali si è potuta fare una diagnosi solo di *rallentamento* o *ritardo semplice*. Sembra un paradosso, ma proprio verso tali bambini (non gravi) vi sono tempi di attesa di 18/24 mesi. In questo modo dobbiamo necessariamente essere in grado di lavorare con i genitori e la scuola, in pieno rispetto e fiducia e in tempi di verifica ravvicinati. *Ci sentiamo responsabili* perché abbiamo preso coscienza del rallentamento, ma in realtà non ci è possibile fare niente perché questo si tramuti in ritardo. Pensiamo senza preoccupazione che allo stato attuale sia impossibile ottenere collaborazione in tempi brevi di interventi effettivi sul territorio.

Proponiamo qui di seguito una ricerca effettuata presso l'Ambulatorio Immaturi della Clinica Pediatrica del Policlinico «Umberto I» di Roma, su come il Disturbo Specifico del Linguaggio si distribuisce nella popolazione e quali possano essere i fattori che solitamente ne determinano la comparsa e/o il decorso. I dati riportati, inoltre, dimostrano l'età in cui possiamo accorgerci di alcune difficoltà, età indubbiamente precoce (*Figure 1 e 2*).

- Il **48%** dei soggetti (47 bambini) presenta DSL associato a iperattività e disattenzione, causato da ambiente familiare poco stimolante (genitori iperprotettivi che impediscono l'esplorazione, genitori semplici incapaci di gestire il bambino → 65%, da madre ansiosa → 35%):
 - il 74% presenta disturbo prevalentemente fonologico (disturbo nella produzione verbale);
 - il 26% presenta disturbo d'integrazione pragmatica: la difficoltà di comprensione verbale blocca la produzione verbale.
- Il **30%** dei soggetti (29 bambini) che presenta DSL sono bambini prematuri e/o dismaturi, con un'età gestazionale media di 30 e peso Kg 1.800.
- Il **14%** dei soggetti (14 bambini) che presenta DSL è costituito da bambini stranieri in cui vi è confusione nella presentazione e pertanto nell'acquisizione delle due lingue (italiano e lingua madre):
 - questi presentano maggiormente «disturbo d'integrazione pragmatica: la difficoltà di comprensione verbale blocca la produzione verbale».
- L'**8%** dei soggetti (8 bambini) presentano DSL isolato:
 - il 25% presenta disturbo d'integrazione pragmatica: la difficoltà di comprensione verbale blocca la produzione verbale;
 - il 63% presenta disturbo prevalentemente fonologico (disturbo nella produzione verbale);
 - il 12% presenta disturbo prevalentemente lessicale (integrazione dissociata comprensione verbale-produzione lessicale).
- Indicatori del DSL:
 - 17/18 mesi vi è un rallentamento del linguaggio (periodo critico);

- 12/14 mesi ritardo nella vocalizzazione/lallazione;
- 10/11 mesi difficile aggancio di sguardo;
- deconcentrazione.

CONCLUSIONI

La scelta di concentrare in soli due mesi l'analisi dei dati è stata dettata dal fornire l'immagine dell'entità di bacino di utenza del nostro ambulatorio.

Da quanto emerge dai dati raccolti tra settembre e novembre 2008, presso l'Ambulatorio Immaturi della Clinica Pediatrica del Policlinico «Umberto I» di Roma, il Disturbo Specifico del Linguaggio nella maggior parte dei casi si presenta associato a iperattività e forte disattenzione (48%), ad altre condizioni cliniche (prematùrità e/o dismaturità→30%) o ambientali (straniero→14%); solo nell'8% dei casi il disturbo appare isolato, ma anche in questa minima percentuale sono presenti aspetti tipici dei disturbi di disattenzione (difficile aggancio di sguardo e deconcentrazione).

BIBLIOGRAFIA

AGOZZI A., *Il linguaggio e i linguaggi nel bambino dai 3 ai 6 anni e nella scuola*, Bologna, Il Mulino, 1983.

ATTILI G., RICCI BITTI P., *Comunicare senza parole*, Roma, Armando, 1973.

BARBIERI M.S. (a cura), *Gli inizi del linguaggio: Aspetti cognitivi e comunicativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
Gli inizi del linguaggio: Aspetti cognitivi e comunicativi, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

BICKEL J., *Il bambino con problemi di linguaggio*, Livorno, Belforte, 1989.

BOLLEA G., «Semeiotica neurologica della prima infanzia», in P. Introzzi, *Trattato italiano di medicina interna*, Pavia, USES, 1974.

BROWN R., *La prima lingua*, voll. I-II, Roma, Armando, 1972.

BRUNER J., *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 1987.

CAMAIONI L. (a cura), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1975.
Psicologia dello sviluppo e del linguaggio, Bologna, Il Mulino, 2001.

CAMAIONI L., DI BLASIO P., *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 2002.

CHOMSKY N., *Nuovi orizzonti nello studio del linguaggio e della mente. Linguistica, epistemologia e filosofia della scienza*, Milano, Il Saggiatore, 2005.

CARROLL J.B., *Psicologia del linguaggio*, Milano, Martello, 1966.

FRANCESCATO G., *Il linguaggio Infantile. Strutturazione e apprendimento*, Torino, Einaudi, 1973.

FURTH H., *Pensiero senza linguaggio*, Roma, Armando, 1971.

GREENFIELD P.M., *La struttura della comunicazione nelle prime forme del linguaggio infantile*, Milano, Piccin-Nuova Libreria, 1978.

HALIDAY M.A.K., *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Bologna, Zanichelli, 1980.

LENNEBERG E., *Fondamenti biologici del linguaggio*, Torino, Boringhieri, 1971.

LEVI G., CAPOZZI F., PARISI C., RIZZO M.C., *Comprensione verbale e integrazione pratto-gnoschiche*, «Neuropsichiatria Infantile», 1979.

LURIJIA A.R., *Linguaggio e comportamento*, Roma, Editori Riuniti, 1971.
Problemi fondamentali di neurolinguistica, Roma, Armando, 1975.

MAGRI P., *Consapevolezza linguistica e condotta alfa e gamma*, «Rivista pedagogica», 1989.

MASSUCCO COSTA A., FONZI A., *Psicologia del linguaggio*, Torino, Boringhieri, 1982.

MASTRANGELO G., *Manuale di neuropsichiatria infantile*, Roma, Il pensiero Scientifico, 1989.

MCNEILL D., *L'acquisizione del linguaggio*, Roma, Armando, 1973.

MOERK E., *Pragmatic and semantic aspects of early language development*, Baltimore, University Park Press, 1977.

PAULUS J., *Linguaggio e funzione simbolica*, Roma, Armando, 1988.

PIAGET J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, Ed. Universitaria, 1955.
La nascita dell'intelligenza nel fanciullo, Firenze, Giunti Barbera, 1968.

PIAGET J., CHAPMAN M., *Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought*, Cambridge, Cambridge University Press 1988.

PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di), *Linguaggio e apprendimento. Il dibattito fra Jean Piaget e Noam Chomsky*, Milano, Jaca Book, 1991.

RAGGIUNTI R., *La conoscenza del linguaggio e il mito della grammatica universale*, Pisa, ETS, 1994.

RICCI BITTI P.E., CORTESI S., *Comportamento non verbale e comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 1977.

SINCLAIR DE ZWART H., *Acquisizione del linguaggio e sviluppo del linguaggio*, Roma, Armando, 1973.

SKINNER B.F., *Il comportamento verbale*, Roma, Armando, 1976.

TAESCHNER T., VOLTERRA V., *Strumenti di analisi per una prima valutazione del linguaggio infantile*, Roma, Bulzoni, 1986.

VYGOTSKIJ L., *Il processo cognitivo. Raccolta di scritti a cura di M. Cole, S. Scribner, V. John-Steiner, E. Souberman*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987-2002.
Pensiero e linguaggio, Firenze, Giunti Barbera, 1968.
Immaginazione e creatività nell'età infantile, Roma, Editori Riuniti 1972.
(1934), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza, 2001°.
Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero, Gardolo (TN), Erikson, 2006.

VOLTERRA V., CAMAIONI L., BENIGNI L., *Le prime parole*, «Giornale di Psicologia», 1981.

WOODWARD M.W., *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, Bologna, Il Mulino, 1973.



**Centro italiano di Psicoterapia Psicoanalitica
per l'Infanzia e l'Adolescenza** (Istituto di formazione in Psicoterapia)

CiPSPsia

Via Savena Antico, 17 - Bologna
tel/fax 0516240016



SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE IN PSICOTERAPIA PSICOANALITICA PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

(Riconosciuta dal MURST con Decreto del 16/11/2000)

CORSI ANNO 2010

CORSO DI PERFEZIONAMENTO LO PSICOLOGO NELLA SCUOLA
Bologna – inizio: gennaio 2010

MASTER BIENNALE IN PEDAGOGIA AD ORIENTAMENTO PSICOANALITICO
Bologna – inizio: 15 gennaio 2010

CORSO DI ALTA FORMAZIONE IN PSICOPATOLOGIA DELL'ADOLESCENZA. DIAGNOSI E TRATTAMENTO (rivolto a psicoterapeuti)
Bologna – inizio: 13 gennaio 2010

sito web: www.cipspsia.it

e-mail: segreteria@cipspsia.it

Segni e segnali di un itinerario fecondativo simbolico

Incontri di gruppo per genitori con decreto di idoneità in attesa di adozione

ROSSANA DALLA STELLA

Psicologa, psicoterapeuta – Pordenone

NOTE INTRODUTTIVE

Mentre la costituzione di gruppi d'incontro tra operatori e coppie di genitori adottivi si inserisce nell'iter istituzionale come pratica comune, ufficialmente riconosciuta dai vari protagonisti che partecipano all'esperienza in maniera più o meno centrale, la composizione di un'area specifica di lavoro occupata dalla psicologa e dai genitori nella fase che intercorre prima dell'abbinamento, introduce risvolti di natura sperimentale oltre che innovativa.

Si rende facile nonché immediata l'attribuzione simbolica di una coincidenza tra la processualità del percorso gravidico e quella altresì individuata in quel segmento temporale che scandisce nonché precede l'incontro reale dell'adulto con il bambino adottivo. L'attesa, che sottende il lavoro dell'immaginario prima che il figlio sia partorito dal proprio o dall'altrui grembo, funge da cornice organizzativa spazio/temporale ove ridefinire le trasformazioni in atto.

La letteratura diffusa in tema di valutazioni psico-sociali in merito alla disponibilità adottiva ravvisa negli sforzi rappresentativi sollecitati dagli operatori nella coppia degli aspiranti genitori una sorta di traccia fecondativa che in sé annuncia l'azione generativa compiuta dalla mente. Se è dunque in codesto spazio che si collocano e si riconoscono i segni di una gravidanza simbolica, a quale categoria di riferimento ci si può rapportare qualora la dichiarazione d'idoneità offra conferma del successo procreativo?

Io credo che in quel momento fatidico si gettino le basi per un passaggio ulteriore: il compimento di un destino genitoriale, convalidato dal decreto, assume connotati visibili e di carattere irreversibile; il bambino, non ancora partorito dalla mente, si mostra tuttavia pronto ad essere incanalato in un sistema di azioni pre-espulsive.

La gestione adottiva si dilata però in uno spazio che non è dato di definire in termini sufficientemente prevedibili. È tipico denotare nella coppia l'oscillazione tra moti di pensiero contraddittori ed estremi, oppure vagamente sfumati, resi impercettibili da una sensazione di estraneità che li avvolge e li allontana dal riconoscimento consapevole. Muovendosi da questi due diversi registri di partenza, i soggetti inclusi nel gruppo operativo hanno intrapreso un nuovo cammino insieme, prima di accedere all'esperienza conclusiva di abbinamento. Indipendentemente dalle «procedure» che la mente può utilizzare nel far fronte alla distanza che separa il sé dall'oggetto assente e desiderato, si presume comunque come

complessa e fragile la capacità di attivare attorno ad esso un pensiero creativo, un affetto potenzialmente vivo e perciò rappresentabile.

CONSIDERAZIONI PSICODINAMICHE

Così, nella formulazione velatamente affannosa del bisogno che animava i vari aspiranti genitori adottivi, si è dato inizio a un breve e ulteriore viaggio emotivo/intellettuale, fruendo di un clima dialogico reciprocamente contenitivo, da subito insorto ed entusiasticamente condiviso.

Se dunque il compimento della consulenza psicologica aveva contribuito all'accoglimento metaforico del seme adottivo, si condensa e anche si condivide in questo secondo luogo di riflessione la crescita di un figlio ritenuto particolare, in quanto necessita di una gravidanza affettiva particolarmente lunga, che oltrepassa i cosiddetti termini di scadenza, quelli che coincidono con l'emanazione del decreto d'idoneità.

L'aspetto interessante di codesta vicenda trattata in seno all'istituzione è l'analogia di riscontro tra la fase di passaggio evolutiva percorsa dalle coppie e quella altresì tracciata dalla psicologa stessa, anch'essa in qualche modo impregnata di fantasie proiettive, che investono un bambino lontano, su cui non è stata ancora intessuta la trama di una genitorialità istituzionale.

Consapevoli del rischio che si pone quando lo psicologo stesso dispone esclusivamente di un bagaglio tecnico, che lo fornisce di informazioni circa la realtà dello scenario adottivo familiare, ma ancora non vi ha fatto accesso tramite lo strumento di osservazione controtransferale, il lavoro con il gruppo è stato segnato dalla delicatezza del comune intento esplorativo. Il vantaggio forse risiedeva in quella neutralità di pensieri che non erano ancora pervenuti nello spazio immaginativo di consultazione, visto il mancato travaso di esperienze dirette con le coppie nella situazione di affidamento preadottivo.

La fantasia si fa dunque unico tramite di un raccordo tra il prima e il dopo, elemento incaricato di trasmettere memoria al desiderio di diventare finalmente genitori: se essa decade si rende pressoché facile l'accesso a sentimenti di natura persecutoria, derivati indigesti di un'assenza che si protrae per troppo tempo. L'accostarsi al gruppo testé annunciato è stato sostenuto da quest'unica certezza: dare ospitalità a quel bambino che si affaccia nella mente gruppale sapendo che in lui

abita la facoltà di trasformarsi in un oggetto cattivo o difensivamente idealizzato. Se nei gruppi PPO gestiti nell'ultimo trimestre di gravidanza, l'azione di sostegno non contempla il tentativo di ridefinire le fantasie emergenti in vista di un confronto/delusione con il bambino reale che poi nascerà, così in tale contesto non si indica la potenziale disillusione che il figlio potrebbe infliggere in ragione di un'aspettativa che magari risulta piuttosto azzardata rispetto alle conoscenze teoriche acquisite in materia.

La premessa di regolare opportunamente la soglia delle emozioni senza il correlato necessario dell'interpretazione nei confronti del contenuto verbalizzato ha in qualche modo permesso di attingere a una competenza contenitiva principalmente orientata ad accogliere e proteggere i bagagli psichici forniti come deposito ingombrante da parte dell'insieme dei suoi partecipanti. Come tema/sfondo c'è un bambino che vive fuori da sé, dal proprio corpo congelato nella sua potenza procreativa.

La fissità del focus d'investimento che caratterizza questo genere di gruppo poco favorisce quel movimento dinamico che si gioca invece nei gruppi di soggetti in procinto di diventare genitori naturali, in quanto è in essi intrinseca la spinta ad affrontare il duplice compito di misurarsi con la dimensione dell'oggetto-figlio presente/assente. L'oscillazione ritmica non investe solo il corpo, cui di fatto è assegnata la funzione di mediatore privilegiato nel processo in atto, bensì l'evento compreso nella sua accezione socio-culturale. Ci si prefigge un lavoro di spostamento continuo tra il dentro e il fuori, tra il corpo e la mente, tra oggetti intrapsichici e oggetti esterni. Il prima e il dopo si intersecano inducendo una dialettica di parole/affetti che facilitano il passaggio a una nuova forma d'identità.

Altresì nei gruppi con coppie in affido preadottivo il dopo si profila in tutta la sua ampiezza e profondità, concretamente amplificato dall'impatto esperienziale, cui va incontro l'adulto quando adotta il minore straniero. Si insinua nel territorio familiare la realtà di una relazione che richiede impegno, dedizione, riparazione; nel gioco di quelle somiglianze/differenze che pian piano delineano il confronto integrativo con quel bambino immaginario che si ritaglia sullo sfondo, si attivano e si elaborano tematiche di lutto, indicative di un cambiamento in atto.

Come protagonisti di uno scenario temporale in cui si affaccia il presente, ma anche il passato e il futuro, si rende operabile un lavoro di metabolizzazione delle fantasie fisiologicamente emergenti sul fronte persecutorio e/o depressivo. Ben diversa la questione che si apre con il gruppo sopra menzionato, portatore di un universo emozionale focalizzato esclusivamente sull'assenza, tanto meno mentalizzabile quanto più si prolunga il periodo compreso prima dell'abbinamento. Se quindi nello spazio/tempo intermedio dedicato al lavoro con i gruppi di PPO afferisce il tentativo di modulare l'evento separativo scandito dall'evento-nascita imminente, nel particolare gruppo or ora costituito si intende come lecita l'introduzione di un'azione inversa: fornire aggancio e legame associativo a quella catena di pensieri interrotti e un po' persi lungo il tragitto su cui transita incerto il futuro genitore adottivo.

COSTRUZIONE FORMATIVA DI UN'ESPERIENZA

Riferendosi a codesta esile traccia teorica il Servizio ha organizzato un ciclo di 8 incontri di gruppo coordinati da una psicologa a cui hanno aderito 10 coppie. Grazie a una buona relazione stabilita con il Servizio Adozioni, i potenziali genitori adottivi avevano formulato il desiderio di essere sostenuti in un progetto d'accompagnamento scevro da quel limite valutativo che inevitabilmente imbriglia la verbalizzazione suscitata dalle tematiche più ambivalenti e confuse.

Trattandosi di una prima esperienza, indotta più da una domanda spontanea che da una volontà della psicologa, magari corroborata da un esercizio pregresso nel campo operativo, l'impronta che è stata impressa ha assunto una natura leggera, proprio al fine di ribaltare l'assetto pesantemente strutturato rinvenibile nella fase di consulenza precedente.

Inaugurando una sorta di regressione empatica, l'ascolto offerto doveva garantire a ogni membro del gruppo lo spazio idoneo per raccontare la propria storia a cavallo tra il passato e il futuro, sufficientemente libero nello sguardo narrativo da assegnare a l'uno e all'altro dei personaggi implicati, alle loro relazioni e fantasie.

Anziché preselezionare un contenuto preciso, da esporre in forma informativa, gli incontri hanno contemplato una prima fase in cui sono state date in consegna tracce di lavoro quali la lettura rapida di un testo, la testimonianza di figli adottivi e/o di famiglie che avevano adottato; inoltre uno degli incontri ha visto come protagonisti alcuni genitori che provenivano da un'esperienza di adozione in atto, le cui problematiche emergenti spaziavano su più prospettive e contesti. I temi centrali come l'attaccamento, la separazione, l'inserimento nel territorio sociale sono stati poi sintetizzati e riproposti come base di partenza per la seconda sezione di attività, inclusa regolarmente in tutti gli otto incontri.

Nella seconda fase si invitavano i partecipanti del gruppo a indicare quali fossero le proprie sollecitazioni emotive, con chi o con che cosa ci si ritrovava o ci si differenziava in un gioco di rispecchiamento che assembla e ricomponde la compresenza di più immagini, talora dissonanti tra loro, talora reciprocamente convergenti e similari.

TEMI EMERGENTI

Stralci di letture sul testo *Storie di figli adottivi*, storie raccontate da figli adottivi ormai adulti, ha consentito di conoscere il punto di vista di chi è stato adottato, cioè di come sia stata vissuta l'adozione da parte del bambino. La scelta di presentare questo genere di materiale deriva dal fatto che normalmente negli incontri informativi si parla essenzialmente delle «paure» dei genitori adottivi o dello stato di abbandono o di vissuto del bambino, oppure famiglie con figli adottivi parlano della loro esperienza. Ma nessun figlio adottivo ormai adulto è stato mai interpellato per raccontare di come lui abbia personalmente vissuto ed elaborato tale particolare percorso esistenziale.

Il materiale ha affollato la mente di tante riflessioni fra cui, più di tutte, spicca quella relativa alla storia delle origini. Se da un lato le informazioni pervenute attestano l'importanza di parlare al bambino del suo passato, il gruppo è pervaso dalla preoccupazione e dalla problematicità che la questione

stessa comporta nel momento in cui si intrecciano le domande attorno al «cosa», al «come» e in che «modo» offrire i contenuti della rivelazione. L'angoscia maggiore da parte di qualche genitore è che il figlio non accetti di essere nato da un'altra pancia. Un papà, pensando di venire abbinato a un figlio maschio, si chiede se, oltre alle origini, quest'ultimo possa cercare esaudimento rispetto ad altre curiosità come quella che riguarda la responsabilità della mancata procreazione.

Si parla della famiglia; emergono non solo gli ostacoli incontrati dalla coppia ad aprirsi al piccolo, ma si discute anche dell'enorme sforzo emotivo che il bambino deve compiere per sviluppare legami d'attaccamento con i nuovi genitori. L'inserimento del terzo, già di per sé riconosciuto come fattore di ristrutturazione nel contesto coniugale, richiede ai protagonisti di tale storia di aderire a una complessità di compiti che contemplano sia quello di preservare l'individualità sia quello di consolidare la nascita del vincolo relazionale.

La presentazione di alcune testimonianze, estratte dai racconti di famiglie che avevano accolto un bambino straniero, riconduce più aspramente il gruppo al tema della mancata procreazione. Il confronto traumatico con coloro che invece hanno generato figli per via naturale si condensa in una frase abbondantemente abusata e ripetuta: «Non potete capire perché non avete avuto figli». Nel veicolo espressivo di un giudizio si gioca a riconferma la proiezione di presenze minacciose e rivali.

Ancora una volta i genitori biologici ritornano a farsi vivi nella realtà oltre che nella mente, condizionandoli nell'investitura del ruolo parentale. L'atto del concepimento, la gravidanza e il parto si profilano invece come trofei ineguagliabili nel garantire l'assunzione sicura della nuova identità. Il dolore, la rabbia, ma soprattutto l'impotenza si inseriscono come ingredienti manifesti di un marasma emozionale che si erige a più riprese, dando origine a un silenzio talora cauto o difensivo. Il confronto con la sterilità rinnova in alcuni il ricordo dei trattamenti ormonali, il loro esito negativo, l'avvicinamento successivo all'idea di adottare.

Qualcuno osserva però che riuscire a raccontare in gruppo parti di sé così sofferte è difficile e doloroso, è come riaprire vecchie ferite mai del tutto rimarginate. Viene però condivisa la sensazione che è importante non trattenere ansie e incertezze. Condividerle con il resto del gruppo dilata la prospettiva di cambiamento, consente di alleggerire pesi, di far nascere pensieri. Attraverso la rivisitazione del materiale che raccoglie le domande implicite ed esplicite che il bambino adottivo ha posto ai nuovi interlocutori adulti, proprio partendo da alcuni punti chiave, il gruppo ha potuto concentrarsi sui potenziali vissuti infantili reperibili nella prima stesura del romanzo familiare.

Ci si sofferma sulla soggettività di ogni bambino e sul rispetto dei suoi tempi; alcuni pongono molte domande sul loro paese d'origine, mentre altri sembrano sfuggire l'argomento, esibendo quasi dei tratti di inibizione o esitamento. È importante allora essere capaci di ascoltare, quando è il momento opportuno, come il bambino comunica la sua storia, le sue origini. I genitori in proposito si soffermano sulla scarsità delle informazioni in loro possesso, e desiderano ricevere indicazioni più chiare e appropriate su come accogliere il nuovo arrivato.

Il genitore ritiene di farsi interprete e garante di una continuità processuale che ormai ha imparato a considerare come dimensione irrinunciabile nell'ambito di un buon sviluppo. Si medita su quello che ormai è divenuto un luogo comune: i bambini non sono merci, se anche l'esperienza dell'istituto risulta traumatica, abbandonarlo è comunque uno shock, così la nostalgia per l'orfanotrofio assume connotati di normalità e di salute.

Di nuovo le uguaglianze e le differenze, le domande o i silenzi colorano un scenario multiforme, non sempre prevedibile anche se le notizie raccolte attorno agli eventi trascorsi offrono un primo ritaglio di immagini ritenute comunque utili quando si intraprende l'iter dell'adozione. I quesiti che pongono i bambini alla nuova famiglia rimanda ad altre domande potenziali, quelle che i compagni di scuola possono porre, magari con curiosità irrefrenabile e naturalmente irrispettosa.

È interessante notare come lo spostamento verso l'esterno della dinamica interrogativo/intersoggettiva si introduca come meccanismo regolativo delle ansie scaturite nel genitore di fronte al tema della rivelazione, specie se si ipotizza di accogliere un bambino molto piccolo, che ancora «non sa» e «non può sapere».

Alcuni partecipanti del gruppo ne parlano con più tranquillità, altri avvertono il peso della non consanguineità. Quali imprevisti e reazioni incontrollabili possono comparire se l'annuncio è precoce o al contrario tardivo, alla luce delle diverse memorie che ciascuno reca in sé senza magari darne alcun segno o parola? Discutendo insieme, il gruppo abbandona l'idea che identificare la qualità buona delle risposte intese come contenimento emotivo modulato nell'*hic et nunc*, rappresenti la soluzione definitiva del problema. Nella linea ininterrotta che attraversa la crescita dal primo periodo della vita fino alle soglie dell'età adulta, si ripropongono e si rinnovano domande identiche e nello stesso tempo differenti, aggancio espressivo dei diversi nodi conflittuali che si aprono fisiologicamente ad ogni tappa evolutiva.

Comunque non si annulla l'impatto critico quando la famiglia si confronta con l'intento conoscitivo del bambino, nonostante la buona integrazione nell'ambiente lo induca a proiettarsi più sul futuro che a farlo indugiare sul passato.

L'ingresso di alcune famiglie adottive nello spazio del gruppo, la loro testimonianza diretta, ha sollecitato altri nuovi pensieri, in prima battuta molti dei presenti hanno sottolineato il ruolo decisivo che potrebbe essere svolto dal primo incontro. Nel tentativo di classificare le emozioni che possono sopraggiungere e magari spaventare, una mamma rapidamente ripescava dal suo passato frammenti di una dolorosa esperienza di adattamento all'istituto dove ella stessa aveva trascorso il periodo della sua prima adolescenza, in corrispondenza di un allontanamento familiare temporaneo per motivi di ordine economico/sociale. L'incontro con le figure referenti della struttura d'accoglimento rimbalzano nella memoria del presente, sulla scia di un'identificazione virtuale con quel bambino che, varcando la soglia della sua casa, si ritroverà a fare i conti con stati similari di estraneità e scoramento.

Riallacciandosi alla gioia e all'eccitamento di altri bambini adottivi, realisticamente raccontati dalle famiglie portatrici della loro cosiddetta «vita in diretta», altri presenti preferiscono inondare di emozioni positive i luoghi dell'incontro,

talora richiamando pezzi di favole che simboleggiano il suo esito felice.

Gli spezzoni di storie dei genitori adottivi sollecitano nei partecipanti riflessioni significative che, esulando in parte dai propri fantasmi, trovano possibilità di essere discusse e riorganizzate in vista di un programma effettivo che si deve attuare una volta giunti in paese straniero.

Il gruppo si sofferma sull'importanza di andare ad accogliere il piccolo nel paese d'origine, proprio perché diventa un'occasione di conoscenza della cultura e delle abitudini del bambino, un'opportunità per condividere fin dall'inizio gli spazi familiari che ha conosciuto e investito di molteplici e variabili affetti. Allora entrare in contatto con il mondo originario del figlio fa scattare la molla della continuità, un «cordone ombelicale tra le pance delle mamme», quella biologica e quella del cuore. Se entrambe sono mamme – obietta una signora – allora il bambino potrà confondersi ma poi, velocemente si osserva come la confusione sia solo degli adulti e come tale non appartiene ai bambini.

L'associazione degli elementi tematici favorisce il percorso maturativo del gruppo stesso, così da accogliere e collegare la consapevolezza alla sofferenza, dato concepito come favorevolmente trasformativo nel procedimento psichico del genitore nonché del figlio stesso. Nell'unire e nel disunire le due mamme menzionate, la diversità morfologica rimanda inevitabilmente a una duplice appartenenza.

Il gruppo sviluppa infine la convinzione che salvaguardare la continuità del termine semantico può aiutare il bambino a recuperare efficacemente la propria storia passata piena di fratture, di lacerazioni, armonizzandole in un *continuum* di sicurezze e di riparazioni. Così egli potrà legare «un prima doloroso» a «un dopo rassicurante», in una linea evolutiva dove non ci sono in agguato i fantasmi dell'abbandono pronti a ghermirlo e a distruggerlo. È in quest'ultima tappa che il gruppo si dà congedo coeso nell'accento sempre più vigoroso impresso a quella risorsa preziosa denominata come «precreazione affettiva responsabile».

OSSERVAZIONI CONDOTTE SUL CAMPO OPERATIVO

L'esperienza è stata pertanto modulata in uno spazio di discussione atto a legittimare la veridicità dei fantasmi via via mobilitati, articolati in un discorso a più voci che è insieme evocativo e intuitivo.

Fondamentale si è rivelato il ruolo svolto da alcuni partecipanti che, di volta in volta, hanno punteggiato di nessi e di collegamenti il racconto grupppale, soprattutto quando il suo scorrere risultava poco fluido oppure troppo condensato. Al difetto di rappresentazione circa le fattezze del bambino si affiancava l'idea che anche lui stesso patisce analoga forma di smarrimento e inconsapevolezza. È dunque nella tollerabilità di tale intreccio che è stato ricalcato il filo conduttore degli incontri, finalizzato a rendere più accettabile il senso di abbandono: abbandono del figlio naturale, ma anche abbandono dell'istituzione, complice indiretta di una catena di interdetti che reiterano una scena già a lungo vissuta e interpretata.

Come antidoto alla dimensione depressiva il gruppo ha utilizzato in un primo tempo la risposta maniacale: così la pazienza di sostare nello status di potenziali donatori sprovvisti

di «dono» ha amalgamato le fantasie, affinato le differenze e le risorse, alimentato di contributi ideativi una potenza generativa che giace inascoltata.

La coordinatrice del gruppo, fautrice di una vicinanza partecipe e ricettiva, ha sviluppato la consapevolezza circa il rischio di controidentificarsi con le istanze altresì idealizzate della figura buona che accorre in loro soccorso per sedare l'ansia di perdita e abbandono; il pericolo consisteva nell'aderire silenzioso alla maniacalità di un movimento che sottolinea e superinveste la capacità illimitata di donare e di donarsi. In realtà è stato nella capacità di recuperare tale aspetto di sofferenza interno che si è potuto far risuonare nel gruppo la vibrazione di un dolore altrui, di cui tanto si parla ma poco ancora si sente.

Il poter essere semplicemente ascoltati su ciò che essi non potevano ascoltare dentro di loro, apparentemente forti nell'identificazione agita con l'impalcatura ideologico/morale (ovvero la donazione salvifica di sé enfatizzata dall'espansione temporale dell'attesa), rigenerando un dialogo molto intenso con l'*enfant* che sono stati, li ha riaccostati alla fisiologia delle angosce di separazione, di perdita, di assenza. È dunque sui vuoti propri del figlio che arriverà che è stato possibile veicolare la spinta a riempire/trasformare sul piano narrativo, attraverso l'interdiscorsività grupppale.

L'adozione si apre allora come scenario rappresentativo occupato da più scrigni vuoti, che però si possono impreziosire di nuovi contenuti se solo non ci si affanna nel voler ignorare che comunque si profila un ignoto temibile e per certi aspetti disorganizzativo. Così i dubbi e le paure hanno trovato le parole con cui dirsi, accedendo alla duplice configurazione, individuale e grupppale.

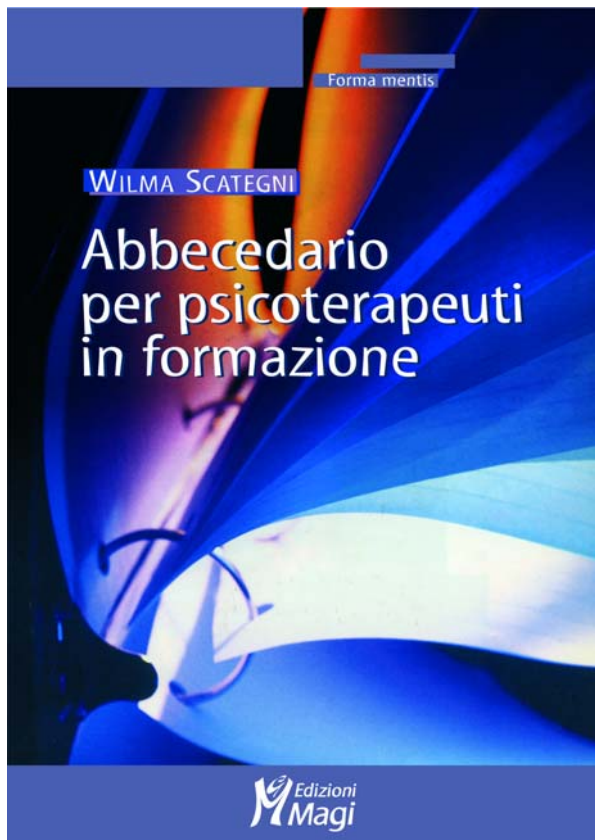
Nello svelamento della relazione che ognuno intratteneva con i propri fantasmi inconsci, spesso si snodavano passaggi repentini: da una fase di confusione e persecuzione a una depressiva in cui il gruppo si organizzava come una struttura transizionale intersoggettiva. Sognare a occhi aperti l'atto adottivo investendolo di rinnovati tratti creativi ha caratterizzato la traccia operativa degli incontri, specie se in essi si depositavano pensieri insostenibili o a forte connotazione enigmatica.

Comunque la sequenza temporale delle argomentazioni o situazioni stimolo incluse nella prima fase dell'esperienza in oggetto si è mantenuta come opportunità irrinunciabile per decodificare e ricomporre dentro di sé il razionale e l'emotivo, dando origine a una narrazione che nello scorrere del tempo si è tramutata in una specie di tessuto connettivo del sé.

BIBLIOGRAFIA

- DALLA STELLA R., *I gruppi di preparazione alla nascita come rituale che segnala l'ineluttabile cambiamento*, «Consultorio Familiare», 1991.
- FARRI MONACO M., CASTELLANI P.R., *Il figlio del desiderio. Quale genitore per l'adozione?*, Torino, Bollati Boringhieri, 1994.
- FAVA VIZIELLO G., SIMONELLI A., *Adozione e cambiamento*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004.
- MOZZON G., *Genitori adottivi. Lavorare in gruppo dopo l'adozione*, Roma, Armando, 2002.
- VOLPE B., BIMBATO R., *Il gruppo di future mamme nei corsi di preparazione al parto: tra rito di margine e psicoterapia*, «Consultorio Familiare», VI, 1, 1992.

Forma mentis



WILMA SCATEGNI ABBECEDARIO PER PSICOTERAPEUTI IN FORMAZIONE

FORMA MENTIS – € 12,00 – PAGG. 88
FORMATO: 14,5x21 – ISBN: 9788874870240

Fornire agli psicoterapeuti in formazione un «filo di Arianna» che li aiuti a non perdersi mentre si inoltrano nei tortuosi percorsi della psiche altrui è lo scopo principale di questo vademecum. L'autrice identifica alcuni punti fermi nell'esercizio della psicoterapia e indica strumenti fondamentali per impostare correttamente una relazione terapeutica (estremamente utili risulteranno alcune «griglie» per la raccolta dei dati e del materiale nel corso degli incontri...).

Cosa significa entrare nel mondo del paziente? Cosa guardare e cosa annotare? Che tipo di terapia proporre? Usare i test per orientarsi nella diagnosi? Come impostare e come terminare una terapia? La raccolta anamnestica, il contratto terapeutico, la costruzione del setting, la ricerca dei dati significativi nel colloquio clinico, la gestione del transfert e controtransfert... una mappa degli elementi e questioni fondamentali per una corretta gestione del cosiddetto «caso clinico».

Completa il volume, un quadro sintetico dell'approccio junghiano in ambito psichiatrico.

ROSSANA DALLA STELLA SCENE EDUCATIVE NELL'ASILO NIDO

*Come creare uno spazio
sufficientemente buono*

IMMAGINI DALL'INCONSCIO – € 18,00 – PAGG. 166
FORMATO: 14,5x21 – ISBN: 9788874870141

LIn un contesto istituzionale che contempla molteplici interlocutori (educatori, genitori, bambini), e all'interno delle strategie multifocali mirate a diffondere i gesti della cura, l'autrice cerca di prendersi cura anche delle complesse emozioni che circolano nella comunità infantile.

Asilo nido, ambiente sociale di sviluppo e contesto privilegiato d'accoglienza del bambino alle prese con i primi passi nel mondo, è qui al centro di una metodologia volta alla creazione di uno spazio promotore d'incontro tra figure educative e familiari.

L'idea portante del volume è quella di ricomporre l'insieme dei passaggi operativi offrendo uno scenario metodologico che scandisce le singole sequenze sulla base di un pensiero progettuale esplicitato e analizzato. Il libro costituisce, altresì, una guida teorica e pratica per la gestione delle attività e delle dinamiche tra i diversi ambiti di competenza, con la finalità di elaborare un passaggio costante di informazioni inerenti la crescita del bambino nel rapporto con la famiglia e con la comunità infantile.



Aspetti teorici e pratici nelle terapie logopediche brevi

Come concentrare il lavoro logopedico in dieci sedute

PAOLA CARISÌ

Logopedista, Servizio di Neuropsichiatria Infantile di Rovereto – Trento

Intervento presentato al Convegno annuale di Pedagogia Relazionale del Linguaggio «Ruolo e funzioni del rieducatore PRL oggi (limiti e possibilità creative)», organizzato dall'Istituto Chassagny e svoltosi a Verona il 28 e 29 settembre 2007

La sorpresa maggiore negli anni di percorso di formazione in Pedagogia Relazionale del Linguaggio e in Tecnica di Associazione è stato scoprire che dentro di me risuonava già tutto quanto nel corso del tempo ha acquistato una forma più precisa, grazie ai testi letti, alle supervisioni di gruppo e soprattutto grazie all'incontro con i bambini e le loro famiglie.

Un'altra fonte di meraviglia è stata la scoperta che il lavoro quotidiano a livello di comunicazione si rifletteva nella mia vita di tutti i giorni, aiutandomi ad essere più autentica e responsabile nelle mie relazioni d'affetto e d'amore. Grazie a questo lavoro sottile, a volte faticoso e a volte molto gratificante, in questi anni il mio modo di essere logopedista è profondamente cambiato. Ho imparato a usare meglio i miei occhi, le mie orecchie e il mio intuito, tralasciando le tabelle, i test, le standardizzazioni, che sicuramente a volte servono, ma che spesso ci distraggono dalla nostra natura e servono più al sistema che ci sta attorno (sempre più incalzante e rigido), che non certo ai bisogni dei bambini che incontriamo.

Oggi mi si chiede di portare la mia esperienza nelle terapie a cicli, che nel Servizio in cui lavoro sono al massimo di dieci sedute. Veniamo da una tradizione in cui i bambini (soprattutto i gravi), si seguono per anni, con tante sedute, a volte perdendo di vista l'obiettivo. Ma negli ultimi anni l'accesso ai servizi pubblici è cambiato: i genitori, i pediatri e le maestre sono più attenti, e spesso arrivano bambini che non pronunciano qualche lettera o che la confondono quando scrivono o leggono, così nel giro di poco si hanno lunghe liste di attesa, con la difficoltà da parte nostra di comprendere di cosa c'è bisogno e come offrirlo. Dobbiamo quindi sviluppare una capacità di visione e di proposta che sia chiara e realizzabile, da concordare con la famiglia dopo le prime sedute di conoscenza e valutazione. Un nocciolo centrale, su cui abbiamo lavorato tanto negli ultimi anni, è comprendere qual è la vera richiesta che sta dietro alla domanda, spesso confusa, che ci arriva dalla famiglia. Quante volte abbiamo scoperto che dietro a una «R» non detta c'è di tutto!

Per questo le tre/quattro sedute iniziali di valutazione e conoscenza sono fondamentali: abbiamo così modo di ap-

profondire qual è la richiesta della famiglia, e così possiamo capire cosa proporre. Dopo questa prima fase di valutazione nell'incontro con il neuropsichiatra di riferimento si valuta cosa offrire alla famiglia, se dei controlli, una presa in carico continuativa oppure un ciclo di dieci sedute.

Chiaramente ci sono tante variabili, dipendenti sia dal singolo bambino che dall'organizzazione dei diversi servizi, che non è possibile avere una regola uguale per tutti. Attualmente nel Servizio in cui lavoro, per esempio, c'è ancora la possibilità di seguire continuativamente bambini gravi, con ritardo del linguaggio o che arrivano nel primo ciclo delle elementari, per cui la proposta del ciclo di dieci sedute viene fatta per quelli meno gravi. Nell'incontro di restituzione ai genitori, quindi, si fa il contratto in cui si decide, ad esempio, di lavorare per dieci sedute e poi di incontrarsi di nuovo per fare il punto della situazione. Durante la prima seduta in cui rivedo il bambino spiego anche a lui che lavoreremo per dieci sedute, in modo che lui sappia che abbiamo a disposizione un breve tempo per fare un'esperienza insieme.

Per permettergli di elaborare bene la separazione che ci sarà al termine del ciclo, ogni volta ricordo quante sedute mancano alla conclusione, e nell'ultima seduta c'è un momento in cui si recupera il «filo» della nostra storia. Salutandoci si consegnano al bambino «le chiavi» del lavoro fatto assieme: ricordiamo come ci siamo conosciuti, riconosciamo i progressi avvenuti e la nuova consapevolezza rispetto all'uso delle lettere e anche le eventuali difficoltà rimaste.

Quando siamo consapevoli della qualità del nostro modo di lavorare, possiamo rivedere il concetto di quantità, pensando così che in un ciclo di dieci sedute abbiamo molto da offrire. Per farci prendere consapevolezza della forza che è racchiusa nell'approccio della Pedagogia Relazionale del Linguaggio, prendo spunto dal libro di Carlos Castaneda *A scuola dallo stregone. Una via Yaqui alla conoscenza*, in cui si fa riferimento ai quattro nemici naturali che l'uomo nel suo percorso di pratica spirituale deve affrontare. Credo che la loro conoscenza sia molto utile anche a noi, che siamo impegnate quotidianamente in un lavoro di pratica relazionale.

Il primo nemico che si incontra è la *Paura* e l'unico modo

che si ha per affrontarla è di non sfuggirle, ma sfidarla guardandola bene in faccia.

Chi supera la paura acquista la *Lucidità*, e così si imbatte nel suo secondo nemico. Infatti la lucidità mentale che ha raggiunto, e che lo porta a vedere chiaramente in tutto, lo può portare a non dubitare mai di se stesso, e per esempio ad affrettarsi quando dovrà essere paziente o ad essere paziente quando dovrebbe affrettarsi. A livello relazionale il nemico racchiuso nella lucidità è la sicurezza di aver capito tutto dell'altro, infatti non è il fatto di sapere qualcosa su qualcun altro che ci permette di aiutarlo. L'eccessiva lucidità toglie l'empatia e ci allontana dal vero obiettivo: aiutare il soggetto a dire quello che sa già di se stesso.

Solo sfidando la propria lucidità si arriverà al terzo nemico: il *Potere*. Chi arriva a questo punto è invincibile, comanda. Il potere può però trasformarsi in un pesante fardello. L'unico modo che ha a disposizione per sconfiggerlo è comprendere che il potere non è mai di sua proprietà.

L'ultimo nemico da sconfiggere sarà la *Vecchiaia*: l'uomo è arrivato alla fine del suo viaggio di apprendimento e se si arrende al desiderio di lasciarsi andare e di riposare avrà perduto l'ultimo combattimento e si trasformerà in una creatura debole e vecchia. Solo spogliandosi della sua stanchezza e affrontando il proprio destino potrà essere detto «uomo di conoscenza». In questi anni di lavoro e di pratica PRL ognuna di noi ha trovato i nemici di cui parla Castaneda. Per prima incontriamo la paura... quante ne abbiamo! Paura di non essere adeguate, paura di non fare abbastanza, paura di cosa diranno le colleghe che la pensano in altro modo, paura che i genitori mi chiedano di fare qualcosa di diverso da quello in cui credo, paura che le maestre non capiranno quello che dico, paura del giudizio dei neuropsichiatri... È solo nel momento in cui lasciamo andare la paura che siamo pronte ad aprirci a un nuovo modo di lavorare, che è l'essenza della PRL: cercare un terreno comune di scambio e di relazione, in cui l'altro è un soggetto partecipe e responsabile di sé.

Lasciar andare la paura porta una buona dose di lucidità e anche di serenità, che diventano la nostra forza: quando mi pongo di fronte agli altri in modo sereno e chiaro, li sto aiutando a recuperare la loro lucidità e la loro chiarezza. Il nostro modo di lavorare diventa così concentrato. La profondità raggiunta nel corso degli anni ci permette di essere concentrate e questa concentrazione dà qualità al nostro modo di relazionarci, sia con i bambini che con i genitori.

Così ci troviamo ad affrontare il terzo nemico: il Potere. Nel nostro lavoro esercitiamo quotidianamente un potere e per non abusarne, cosa molto frequente nell'ambiente medico, è necessario avere chiaro, come dice Castaneda, che il potere non è nostro, ma è al servizio di chi arriva nei nostri ambulatori. La parola terapia infatti in greco significa «essere al servizio di qualcuno o di qualcosa», e con il nostro approccio noi lo sperimentiamo quotidianamente: sono i bambini e le famiglie ad arrivare da noi, così possiamo offrire loro un percorso e ognuno di loro prenderà quello di cui ha bisogno. Nella gestione del potere per me è stato molto importante scoprire il triangolo dell'onnipotenza secondo l'approccio transazionale, con i diversi ruoli: vittima, carnefice e salvatore. Mi è servito perché ho dovuto guardare bene in faccia la mia tendenza ad essere la salvatrice onnipotente,

imparando così a gestire meglio il mio modo di usare il potere. Credo sia alla base della nostra serenità nel lavoro ridimensionare la nostra parte salvatrice... in dieci, venti, cinquanta sedute non possiamo certo salvare nessuno! Possiamo onestamente proporre un percorso con un obiettivo, infondendo la fiducia a chi si rivolge a noi, che il lavoro sottile può portare a una trasformazione.

Il potere è la capacità di usare e trasformare qualunque tipo di energia. Quando siamo consapevoli del nostro potere abbiamo infinite possibilità di esprimerci attraverso l'azione.

Nel corso di questi anni, grazie a precisi supporti teorici e al lavoro di supervisione e di confronto, abbiamo scoperto che abbiamo poteri precisi, che danno profondità e qualità al nostro modo di lavorare. Così, anche in poche sedute, il nostro lavoro può essere efficace.

Vi elenco quelli che ho trovato importanti per me... ma la lista può continuare.

IL POTERE DELL'ACCOGLIENZA E DELL'ASCOLTO

Tutte queste qualità ci riportano al nostro ruolo materno e ci permettono di esprimere la nostra energia femminile. Accogliamo l'altro per come è, senza aspettative o pregiudizi e lo ascoltiamo. Lasciamo che siano i genitori o i bambini a formulare la loro domanda, il vero motivo per cui sono arrivati da noi. Per Chassagny la logopedista PRL è colei che sente-ascolta ed è disponibile nei confronti di chi cerca qualcosa. L'aver un atteggiamento disponibile ci richiede di dimenticare i nostri desideri e anche occultare l'espressione delle nostre idee, per considerare esclusivamente i genitori e il bambino.

IL POTERE DELL'ATTESA

È solo nell'attesa che può emergere la vera domanda. L'attesa è un potente strumento che mettiamo a disposizione del bambino perché faccia emergere la sua domanda. L'attesa è dell'adulto e dell'ambiente. È lo sguardo amoroso della madre sufficientemente buona di Winnicott, che attende dando fiducia. È un tempo necessario, che appartiene al bambino, in cui lui si struttura, si organizza, si prepara a un altro ordine.

L'attesa è difficile da gestire, per noi inserite nei ritmi aziendali e prese dai dubbi sul nostro modo di lavorare. Quando scegliamo consapevolmente di attendere dobbiamo essere sicure di noi stesse e del nostro ruolo. Così possiamo «tagliare la testa al Demone del controllo», che è una delle forze oscure che spesso si impossessa di noi donne occidentali, che vorremmo tenere sempre tutto sotto rigido controllo in modo da prevenire situazioni di stress e di ansia. E ci ricollegiamo maggiormente con la natura femminile, che sa coltivare l'attesa e non ha fretta di vedere i risultati.

IL POTERE DEGLI OCCHI

Nei nostri occhi è racchiuso un grande potere. Per imparare a usarlo abbiamo deposto le maschere di cui parla Chassagny: la Maschera dello «Stregone Salvatore», che opera magie ridando la parola nel giro di pochi istanti, e la Maschera di «Artigiano-riparatore», che va a riparare il meccanismo rotto concentrandosi solo sul sintomo che si è concretizzato nel

linguaggio imperfetto. Abbiamo scelto di guardare con i nostri occhi, accettando la fatica che questo comporta, dando il tempo necessario al bambino perché ci riveli che cosa si cela dietro la sua incapacità di parlare.

IL POTERE DEL NON FARE E IL POTERE DEL SOSPENDERE IL GIUDIZIO

Quando osserviamo siamo spesso esposti a una situazione di tensione: la situazione emotiva esterna inevitabilmente risveglia i nostri conflitti interni, facendoci sperimentare continuamente come vi sia una grande connessione fra quanto accade dentro di noi e quanto accade fuori.

Il nostro compito, soprattutto nei primi incontri di conoscenza e valutazione, è quindi quello di stare dentro la situazione rimanendone fuori. Per mantenere questo stato mentale al tempo stesso partecipe e distaccato è molto importante il non agire (anche parlare è una forma d'azione). La modalità osservativa infatti è passiva d'azione e attiva di pensiero.

È l'atteggiamento interiore di chi osserva che determina la qualità dell'osservazione e quindi l'assetto mentale, lo strumento privilegiato nel processo di osservazione, richiede di essere continuamente ridefinito. Ma come è possibile affinare la sottile arte di stare dentro la situazione, rimanendone fuori? Solo con un costante allenamento si può trovare la giusta distanza fra me e l'altro, imparando a usare la nostra mente in modo libero e fluttuante. Impariamo a concederci un tempo per accettare l'altro nella sua iniziale incompre-

sibilità, evitando un uso immediato dell'interpretazione dei fatti osservati.

Ci si accosta all'altro «senza memoria e senza desiderio», come dice Bion. Si sospende il giudizio, ci si permette di non voler capire tutto e subito, si rinvia la comprensione di quanto si sta sperimentando. In questo modo possiamo ridimensionare l'uso eccessivo della nostra parte razionale, così enfatizzata dalla nostra società, e aprirci a un nuovo modo di essere: più recettivo e intuitivo.

IL POTERE DELLA COMPETENZA EMOTIVA

È un insieme di capacità che comprende l'introspezione, cioè la capacità di riconoscere i sentimenti propri, la comprensione dei sentimenti altrui, la capacità di modulare l'emozione secondo le circostanze e l'abilità di esprimere e comunicare i vissuti emotivi.

Quotidianamente alleniamo la nostra competenza emotiva, e dopo tanti errori e autocritiche abbiamo imparato ad «aggiustare» la distanza fra noi e l'altro, accogliendo la sfida di trovare una distanza ottimale, che ci permetta di non essere né troppo lontane, né troppo vicine, alla ricerca di una relazione equilibrata. Il nostro impegno è di mantenere dei buoni confini psicologici. Il nostro desiderio d'aiuto infatti non deve essere troppo forte, altrimenti la famiglia o il bambino, sentendosi «afferrati», cercano di liberarsi, come a volte succede quando vediamo qualcuno che si dà alla fuga. Se il desiderio dell'adulto e dell'ambiente è troppo forte, può diventa-



Primo Salone della piccola e media Editoria Indipendente

11 – 12 – 13 dicembre 2009

Superstudio Più

Via Tortona, 27 - 20144 Milano

- un weekend con tanti libri da sfogliare, leggere e comprare •
 - incontri con gli editori •
 - presentazioni di libri •
 - musica dal vivo •
- dibattiti sui grandi temi di attualità •
 - laboratori per ragazzi •
 - concorsi letterari •
- happy hour e tanto altro •

**EDIZIONI MAGI
STAND 34**

L'ingresso al Salone è **GRATUITO**

www.unlibroamilano.it

re insopportabile per il bambino, che così si rifiuta di crescere, di parlare, scrivere e leggere.

È il nostro modo di essere, completamente diverso da quello che finora hanno conosciuto nel mondo adulto, che avvierà la riconciliazione fra il nostro desiderio e quello del bambino. Il bambino aggredito, contrariato, infastidito, bloccato incontrerà una logopedista che non tenta a sua volta di aggredirlo, ma cerca di trovare la giusta distanza, in cui entrambi si sentono rispettati. Mentre i bambini che ci aggrediscono e ci provocano troveranno a loro volta un adulto fermo, che si fa rispettare e garantisce le regole.

IL POTERE DELLA LIBERTÀ E DELLA SCELTA

Abbiamo scelto il cammino che ci porta a cercare di essere libere dai condizionamenti mentali ed emotivi e per quanto possibile dai condizionamenti delle strutture in cui lavoriamo. Ogni giorno siamo impegnate nel faticoso compito di essere logopediste consapevoli di quanto facciamo, cerchiamo di proporre ai bambini un'esperienza di libertà. Non siamo più i rieducatori aggressori, che lo aggrediscono al pari di tanti attorno a lui, ma lo sappiamo accogliere, guardare, ascoltare, riconoscere e naturalmente aiutare tecnicamente quando sarà il momento giusto. Solo in questo clima di libertà il bambino potrà esprimere la sua capacità di scegliere. Anche saper scegliere è un allenamento in cui accompagneremo il bambino, che spesso non si riconosce il diritto di poter scegliere, o non è capace di scegliere. Quante volte il bambino invitato a esprimersi ci dice: «Non so, boh». Così pian piano imparerà a scegliere da solo, con l'obiettivo di poter un giorno scegliere insieme, visto che in una relazione sana la scelta è condivisa da entrambi i membri.

IL POTERE DEL MONDO SIMBOLICO

La parola simbolo deriva dal greco e significa «mettere insieme». Nell'antica Grecia un *symbolon* era un oggetto spezzato in due, i cui frammenti coincidenti venivano conservati da due persone che si separavano e che volevano poi mandarsi messaggi importanti. Così, all'atto della consegna di una delle due parti, si aveva la certezza che il messaggero fosse fidato e venisse davvero per conto dell'altra persona.

La capacità simbolica quindi permette di ricondurre la situazione esterna al proprio quadro di riferimento interno: mette in comunicazione il fuori (la parte oggettiva) con il dentro (la parte soggettiva). Un simbolo ha perciò il compito di evocare e provocare un evento interiore grazie a un riferimento esteriore, di unire il corpo e quindi il mondo della materia, con il mondo dell'anima umana composta da emozioni, pensiero e spirito. Nel linguaggio ritroviamo questa natura duplice, da una parte c'è il Corpo della Parola, il segno, e dall'altra l'Anima della Parola, che evoca un significato.

Nella nostra formazione abbiamo tanto riflettuto su come la parola-simbolo nasca dalla capacità di accettare la perdita, in quanto la funzione simbolica dà la possibilità di evocare ciò che è assente. Da una parte c'è la perdita: il bambino deve rinunciare alla parola solo «sua» (es. mamma, gatto), togliendo alla parola la sua valenza quasi magica, affettiva, relazionale, dall'altra c'è il guadagno: la sua parola diventa la paro-

la degli altri, socialmente riconosciuta e quindi compresa da tutti. Così la parola è completa nella sua funzione di ponte.

Il bambino che non parla non è ancora attratto dal campo simbolico dell'adulto, forse addirittura ne è spaventato. È il bambino che deve desiderare di entrare nel campo simbolico dell'adulto, noi non lo possiamo forzare in questo. Per entrare nel mondo di simboli il bambino deve essere pronto a rinunciare ai suoi mezzi d'espressione per incontrare l'adulto nel suo terreno, l'unico possibile per entrambi.

IL POTERE DELLA CREATIVITÀ

La creatività appartiene al fatto di essere vivi, ci dà l'idea che la vita vale la pena di essere vissuta e ci permette di scoprire il vero sé. Winnicott sottolinea come l'esperienza creativa si oppone all'apatia e alla depressione. L'essere creativo è un essere sano, che è soddisfatto di quanto fa, che ha fiducia nelle proprie forze e nella capacità di superare i problemi, che è in grado di dare un significato alle cose e un senso all'esistenza. L'essere creativo è in contrapposizione con l'essere compiacente, che secondo Winnicott è l'individuo malato, che porta con sé un senso di futilità e che pensa che nulla sia importante e che la vita non valga la pena di essere vissuta. È compiacente alle esigenze degli altri perché non ha la fiducia di poter realizzare le proprie.

Il gioco è il primo terreno sul quale il bambino può sperimentare l'esperienza creativa. Il vero gioco non può essere compiacente o acquiescente, deve essere spontaneo, libero, creativo. La capacità di giocare creativamente è una delle esperienze più importanti per un bambino e richiede un clima di fiducia e attendibilità con l'altro: è in questo contesto che si sviluppa la comunicazione vera. Infine per Winnicott vi è una linea diretta tra le esperienze di gioco creativo e le esperienze della successiva vita culturale, quasi che la capacità di usare simboli in modo creativo sia strettamente collegata a come un domani il ragazzino avrà il desiderio di entrare nel mondo della cultura, appassionandosi ad essa.

IL POTERE DELLA REGOLA

È necessario esplicitare le regole che ci sono all'interno del nostro spazio e dei giochi che si fanno. Noi siamo lì anche per contenere il bambino che non può fare solo quello che vuole. Winnicott lo definisce «holding», il contenimento fisico che il bambino sperimenta inizialmente nelle braccia della mamma e che poi diventa un contenimento mentale e di tipo emotivo. Così, dosando le regole, aumentiamo la sua capacità di sopportare la frustrazione. Imparando a mettere le regole assumiamo il ruolo di «padre» definendo un ordine e il limite. Ci riconciliamo così con l'energia di tipo maschile, che per esempio utilizziamo nella Tecnica delle Associazioni, quando sbarriamo gli errori e assumiamo il ruolo di garante del codice scritto.

IL POTERE DELLA PAROLA COME MEDICINA

Le parole sono come semi piantati. Perciò dobbiamo avere molta cura e attenzione per quello che piantiamo, per quello che diciamo, perché poi queste parole crescono radicandosi nella persona che le riceve. Gli antichi avevano capito l'im-

portanza delle parole, infatti si è sempre creduto che le parole abbiano un potere creativo, trasformando i pensieri senza forma in realtà, in manifestazioni fisiche o abbiano il potere di curare e guarire. La creazione nel libro della Genesi racconta che Dio ha creato il mondo con le parole: «Sia fatta la luce», mentre nel Nuovo Testamento Giovanni inizia con «Al principio c'era il Verbo, e il Verbo era con Dio e il Verbo era Dio».

Tra i Sami, una popolazione della Lapponia, ci sono sciamani chiamati «dottori della parola», perché riescono a portare la guarigione con il potere delle parole e delle canzoni. Tutto questo lo abbiamo sperimentato anche noi, in momenti quasi magici, in cui la parola giusta al momento giusto cura e libera nuove energie. Spesso un bambino che esprime un disagio ha bisogno di comprensione e di parole vere, che riguardino il senso della sua sofferenza.

IL POTERE DELLA FIDUCIA

Quando siamo consapevoli dei nostri poteri, abbiamo maggiore fiducia in noi e di conseguenza questa fiducia riusciamo a trasmetterla agli altri. La fiducia è anche nel lavoro sottile che si compie, di cui noi siamo spettatori partecipi: se ci siamo tolte la maschera di salvatore e di riparatore, abbiamo la serenità che ognuno troverà quanto cerca.

Coltiviamo la fiducia nel nostro cuore, consapevoli che il processo di guarigione, sia nostra sia di chi arriva da noi, è un processo lungo, che segue i suoi percorsi invisibili, che non si può predefinire o controllare.

IL POTERE DEL SERVIZIO

James Hillman nel suo libro *Il potere* ricorda che il termine terapia significa in greco, «essere al servizio di qualcuno o di qualcosa». Il terapeuta è colui che si prende cura e che quindi può guarire. Questo potere invisibile e sottile, di cui ogni giorno facciamo esperienza, non può certo rientrare nei canoni materialistici ed economici, non può essere quantificato, monetizzato. Questa può essere la nostra «rivoluzione».

Contrapporre al potere economico delle aziende in cui lavoriamo, fatto di budget e abbattimento dei costi, il potere silenzioso della terapia, che ci fa sentire al servizio di chi arriva da noi e, per chi ci crede, anche al servizio di Qualcuno di più grande.

BIBLIOGRAFIA

- BOLEN J.S.**, *Le dee dentro la donna*, Roma, Astrolabio, 1984.
CASTANEDA C., *A scuola dallo stregone. Una via Yaqui alla conoscenza*, Roma, Astrolabio, 1970.
CHASSAGNY C., *Pedagogia relazionale del linguaggio*, Milano, Ditiemme.
CHEVALIER J., GHEERBRANT A. (1969), *Dizionario dei simboli*, Milano, Rizzoli, 1986.
D'URSO V., *Arrabbiarsi*, Bologna, Il Mulino, 2001.
HILLMAN J., *Il potere*, Milano, Rizzoli, 1998.
Il codice dell'Anima, Milano, Adelphi, 1997.
NORWOOD R. (1994), *Guarire coi perché*, Milano, Feltrinelli, 1996.
NUNZIANTE CESÀRO A., *L'apprendista osservatore*, Milano, Franco Angeli, 2003.
TARAGLIO R., *Il Vischio e la Quercia. Spiritualità celtica nell'Europa druidica. L'età dell'Acquario*, 1997.
WINNICOTT D.W., *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1971.

Più libri

8ª Fiera Nazionale della Piccola e Media Editoria

ROMA 5-8.12.09
EUR Palazzo dei Congressi

Le Edizioni Magi presentano

Lampedusa, porta d'Europa

Un sogno per non morire

martedì 8 dicembre - ore 12,00

Palazzo dei Congressi di Roma EUR - Sala Turchese

l'ingresso in sala sarà garantito fino a esaurimento dei posti

INCONTRANO I LETTORI: Aldo Morrone, Direttore Generale INMP, autore del libro • **Maria Concetta Segneri**, antropologa INMP
MODERA L'INCONTRO: Carlo Picozza, giornalista de *La Repubblica*

Edizioni Magi

piano terra Stand G07

il presente invito non dà diritto all'ingresso gratuito

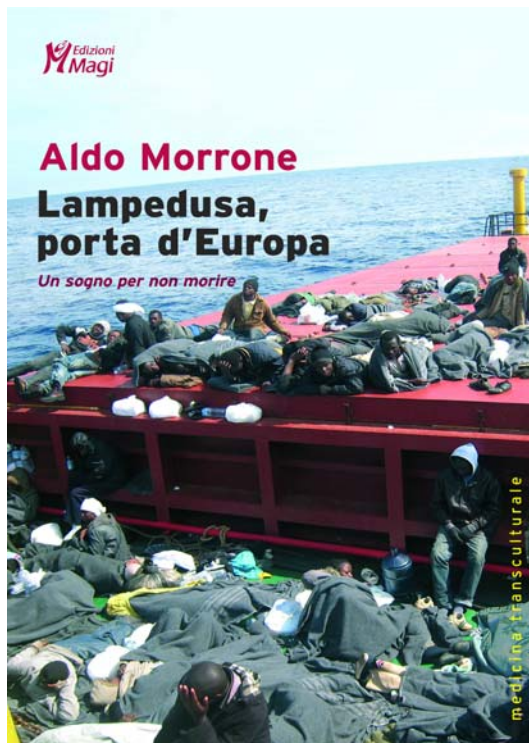
Edizioni Magi: 00161 Roma - via G. Marchi, 4 - Ufficio stampa: 06 99.70.38.08 • ufficiostampa@magiedizioni.com • www.magiedizioni.com

Medicina transculturale

Un faro acceso a tutto campo sull'immigrazione come fenomeno storico, politico, economico e sociale che caratterizza la storia dell'umanità; una lettura dei flussi migratori e del loro incremento che induce a definire quello che sta avvenendo a Lampedusa: «un appuntamento con la storia», un'opportunità per ripensare le dinamiche che producono questi esodi biblici e i meccanismi che li alimentano, tenendo conto di quanto è accaduto nel passato agli italiani che cercavano un futuro migliore. Quanto sono «distanti» i migranti che sbarcano a Lampedusa dagli italiani che tra il 1870 e il 1920 arri-

varono a Ellis Island? Quali somiglianze e quali differenze intercorrono tra le ragioni che inducono oggi così tante persone a fuggire dal proprio Paese per raggiungere l'Europa, rispetto a quelle che portarono milioni di europei a scegliere di affrontare viaggi transoceanici per approdare in America?

Necessità economiche, instabilità politiche, mancato accesso alle risorse naturali, conflitti armati, carestie, negazione dei diritti fondamentali, persecuzioni... sono solo alcune delle ragioni che obbligano oggi le popolazioni a emigrare. Ripercorrendo la storia dell'emigrazione italiana emerge che non si tratta di «cause nuove». Come interpretare allora queste «ricorrenze», quali strumenti analitici adoperare per ricostruire



ALDO MORRONE
LAMPEDUSA, PORTA D'EUROPA
Un sogno per non morire

MEDICINA TRANSCULTURALE – €15,00 – PAGG. 164
FORMATO: 16,5x24 – ISBN: 9788874870233

un quadro del fenomeno che tenga conto di tutti i soggetti coinvolti nei flussi emigratori? Il «caso Lampedusa» diventa innanzitutto un problema umanitario che costringe tutti ad assumersi la responsabilità di un fenomeno che ha le sue origini nell'iniqua distribuzione delle ricchezze nei paesi della Terra. Impellente diviene la capacità di rispondere alla domanda di salute, di giustizia e di futuro di queste persone, accettando e riconoscendo le loro sofferenze e i loro bisogni sulla base del rispetto per la dignità e i diritti umani, cercando di

andare oltre Lampedusa. In assenza di questo riconoscimento, le dichiarazioni di intenti e di principio su giustizia, pace e solidarietà, da parte di rappresentanti istituzionali, mass media e intellettuali, pur da tutti condivise, si scontrano con il rifiuto ad offrire un aiuto concreto «qui e subito».

Un volume che vuole essere strumento conoscitivo del fenomeno emigratorio e immigratorio italiano, canale informativo ed educativo libero da sensazionalismi e da allarmismi, ma anche riflessione tesa al superamento degli stereotipi e delle immagini che la società italiana restituisce al «migrante», allo «straniero», ovvero a tutto quello che, in un tempo non molto lontano, sono stati gli italiani.

Parenting e rischio psicosociale

Un intervento in un servizio psicoeducativo per la prima infanzia

MONICA TOSTO

Dottoranda di ricerca in Psicologia, Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Palermo

INTRODUZIONE

Le profonde modificazioni culturali e strutturali della società contemporanea, legate a fenomeni quali il calo delle nascite, l'instabilità coniugale e l'ingresso stabile della donna nel mercato del lavoro, hanno contribuito a ridefinire il significato della genitorialità e le dinamiche che la attraversano. Intrecciandosi con la mancanza di un contesto normativo condiviso, con la tendenza a una vita organizzata secondo ritmi sempre più rapidi e stressanti e con un'accentuata difficoltà nella trasmissione intergenerazionale dei saperi relativi all'allevamento, tali cambiamenti hanno reso, e rendono, particolarmente gravoso per i neogenitori l'esercizio delle funzioni di educazione e cura della prole. Ciò si traduce, altresì, in una diffusa inclinazione a esercitare in solitudine il ruolo genitoriale e, quindi, come sottolinea Guerra, in «una maggior necessità di *socializzazione*, soprattutto del proprio ruolo e delle responsabilità ad esso connesse, insieme a una richiesta sempre più dichiarata di *supporto alla funzione genitoriale*» (2002, p. 67).

Alla luce di queste considerazioni, come messo in evidenza da Di Blasio (2000, 2005), appare evidente che l'esercizio di un parenting competente si configura come un vero e proprio percorso di attraversamento del rischio, determinato dall'intreccio complesso di fattori di rischio, sia prossimali che distali, e di fattori e processi protettivi, contribuendo, altresì, alla definizione in termini adattivi o disadattivi dei processi infantili di sviluppo (Di Blasio, 2000, 2005; Di Blasio, Acquistapace, 2004).

La cultura del sostegno alla genitorialità, peraltro ancora piuttosto recente nel nostro paese, prende forma all'interno della suddetta cornice teorica e della disciplina, di derivazione francofona, denominata «Pedagogia della Famiglia» (Durning, 1995), il cui oggetto di studio fa riferimento all'attività e ai processi educativi parentali, alle relazioni tra le famiglie e ai servizi che promuovono i caregivers nell'esercizio del ruolo educativo e, infine, alla ricerca sugli aspetti educativi della genitorialità.

In termini pragmatico-operativi, quindi, gli interventi di sostegno alla genitorialità costituiscono una modalità di azione volta a rinforzare le risorse della famiglia e a favorire i percorsi di sviluppo affettivo-cognitivi e sociali dei bambini. La maggior parte di questi interventi, infatti, è orientata a incrementare le capacità possedute dalle famiglie e a valorizzarne le competenze, in una logica di *part-*

nership famiglia-servizi, di *empowerment* dei nuclei familiari e delle comunità sociali e di *strengthening* delle reti sociali (Milani, 2002).

In termini più specifici, gli obiettivi del sostegno alla genitorialità sono, allora: modificare il comportamento dei genitori, ridefinire le condotte dei figli, e incrementare la qualità della comunicazione genitori-figli. In termini più generali, invece, esso è orientato ad accrescere le competenze educative dei membri di una comunità (Milani, 2000).

I professionisti che operano all'interno dei servizi rivolti ai minori e ai loro genitori, inoltre, strutturano tali percorsi di azione allo scopo di stimolare la riflessività individuale e sociale dei genitori, da un lato, valorizzando le loro teorie implicite sull'educazione e lo sviluppo dei figli e, dall'altro, consentendo loro di esplorare le ragioni del loro agire educativo e di superarne gli eventuali automatismi (Milani, 2005).

METODOLOGIA

Il presente lavoro¹ si delinea come una ricerca-intervento (Lewin, 1951; Amerio, 2000; Guerra, 2002; Malagoli Togliatti *et al.*, 2005), orientata a sostenere lo sviluppo e il consolidarsi di strategie adattive di parenting in soggetti caratterizzati da condizioni socio-economiche disagiate e isolamento sociale, in primo luogo, riducendone i fattori di rischio e potenziandone le risorse e, in secondo luogo, mediando tra le famiglie e il territorio.

Più precisamente, il progetto di ricerca è stato realizzato nel corso del triennio 2005/07, strutturando dal punto di vista temporale e organizzativo le sue attività (*focus group*, somministrazione di strumenti e sportello di ascolto) in un primo biennio 2005/06, alle cui conclusioni e ai cui risultati fa riferimento questo articolo, e nell'annualità 2007.

Più specificamente, l'attività di ricerca promossa nel 2005/06 è stata orientata alla promozione e al conseguimento dei seguenti obiettivi:

- osservare i bisogni/comportamenti dei bambini;
- valutare e potenziare le risorse interne ed esterne alla famiglia;
- favorire l'azione educativa degli operatori del centro.

La scelta dell'orientamento metodologico dell'*action research* si iscrive all'interno di una consolidata tradizione teorico-empirica secondo cui quest'ultima rappresenta la

TABELLA 1 – RISULTATI

OBIETTIVI EDUCATIVI	COMPORAMENTI POSITIVI/NEGATIVI	AZIONI EDUCATIVE
– potenziare le capacità relazionali, fare rispettare le regole, cure personali, espressione dell’emotività, autonomia, autocontrollo dell’aggressività, valorizzazione di sé e rielaborazione dei rapporti con la famiglia.	– capacità di instaurare un dialogo con l’adulto e con i coetanei, di cooperare, di rispettare gli spazi comuni e di prendersi cura di se stessi; – mostrare atteggiamenti ostili o palesemente aggressivi, mancanza di autonomia e di capacità di autocontenimento.	– sostegno della relazione con i pari; – offerta di un modello relazionale basato sul rispetto e sul riconoscimento dell’individualità dell’altro; – sviluppo delle capacità di esprimere se stessi; sviluppo della capacità di prendersi cura di sé.

TABELLA 2 – RISULTATI

PROGETTUALITÀ EDUCATIVA	Bisogni rilevati	Obiettivi educativi	Azioni educative
	– Attenzione; – stimolazione; – contenimento da parte delle figure adulte; – piacere di stare insieme e di giocare con i coetanei.	– sostenere i processi normativi di crescita psico-fisica e relazionale; – supportare l’attività ludico-ricreativa; – agevolare la condivisione di spazi; – facilitare la negoziazione con le figure adulte.	– gioco; – laboratori ludico-didattici; – lavori di gruppo.
RELAZIONE CON I MINORI	– dubbi connessi alla propria competenza educativa; – vissuti emotivi, quali empatia, tenerezza, soddisfazione, gioia, rabbia, nervosismo		
RELAZIONE CON LE FAMIGLIE	– difficoltà nel fare accettare loro le regole del centro; – difficoltà nel coinvolgerli negli aspetti di programmazione; – difficoltà nel coinvolgerli nella realizzazione delle attività educative.		
DESCRIZIONE METAFORICA DEL PROPRIO RUOLO EDUCATIVO	– «mamma chioccia»; – «angelo custode»; – una calda giornata estiva, un sole splendente; – un paesaggio primaverile; – una donna con tante braccia.		

modalità prevalente e più efficace per studiare le relazioni tra genitori e figli, oltre che i processi educativi che hanno luogo all’interno della famiglia (Milani, 2000).

L’esigenza di intervenire sul lavoro degli educatori, invece, è nata dalla consapevolezza della complessità che definisce tale ruolo nei servizi educativi per la prima infanzia. L’operatore, infatti, deve organizzare il proprio intervento, muovendosi costantemente tra due livelli strettamente interdipendenti, da un lato, promuovendo nei bambini i primi tentativi di svincolo dalle figure allevanti, dall’altro, accogliendo i bisogni e le preoccupazioni degli adulti di riferimento dei minori.

GRUPPO DI INDAGINE

Alla ricerca, realizzata nella città di Palermo, presso i locali del Centro Alice, un centro aggregativo per la prima infanzia, hanno preso parte 8 bambini, 3 maschi e 5 femmine di età compresa tra 4 e 6 anni (età media = 5), i loro genitori, ossia 13 mamme e 3 papà (età media = 29,8) e 19 operatori, di cui 18 donne, dell’età media di 25,8 anni.

STRUMENTI E PRINCIPALI RISULTATI

Coerentemente con l’impostazione metodologica della ricerca-intervento, è stato privilegiato l’utilizzo di strumenti di indagine, sia quantitativi che qualitativi, che consentissero, da un lato, di studiare le criticità e i processi nel loro manifestarsi ed evolvere e, dall’altro, di mettere in atto stra-

tegie flessibili e riorganizzabili per farvi fronte in modo adeguato.

Strumenti quantitativi

- *Self report* (Bastianoni, 2000).
Lo strumento in questione si compone di quattro griglie osservative (Obiettivi educativi, Comportamenti positivi, Comportamenti negativi, Azioni educative), relative all’interazione bambini-operatori e all’analisi delle modalità di gestione del tempo e delle attività (*Tabella 1*).
- *Questionario per operatori* (Barberis, 2001, versione modificata).
L’intervista, articolata in sei parti, si compone di quaranta domande ed è strutturata in parte come un questionario e in parte come un’intervista strutturata. Nello specifico, è finalizzata a valutare la progettualità educativa del servizio in cui si opera, le esigenze, i vissuti emotivi, le difficoltà e la rappresentazione del ruolo professionale (*Tabella 2*).
- *Questionario di autovalutazione delle attività del centro*.
L’intervista valuta, in termini qualitativi, il tipo di percezione che i genitori hanno rispetto alla funzionalità del centro, alle attività educative proposte ai figli, alle figure professionali che vi operano e agli aspetti organizzativi della struttura. Essa ha consentito di rilevare che, secondo i genitori:
 - i locali del centro sono adeguati e ben ubicati;
 - le attività ludico-ricreative sono adatte alla crescita e

TABELLA 3 – TEMI EMERSI

<p>FOCUS GROUP SULLA GENITORIALITÀ</p>	<ul style="list-style-type: none"> – difficoltà a riflettere sul significato della propria genitorialità; – funzione genitoriale definita come capacità di compiacere le richieste dei figli; – individuazione di un numero elevato di bisogni infantili.
<p>FOCUS GROUP SULLE ABITUDINI ALIMENTARI</p>	<ul style="list-style-type: none"> – bisogno di parlare di sé e di condividere con altre madri i problemi della propria genitorialità; – impotenza ad agire il divieto; – difficoltà a imporre delle regole di comportamento; – marginalità della figura paterna: <ul style="list-style-type: none"> a. poco coinvolta nel processo educativo dei figli; b. fonte di sostegno poco adeguata per la donna nell'assolvimento della sua funzione genitoriale.

alla socializzazione dei propri figli;

- gli operatori svolgono in modo competente e professionale il proprio ruolo;
- l'organizzazione temporale delle attività sia adeguata.
- *Cartografia delle risorse sociali* (Born, Lioni, 1996).
La cartografia, elaborata nell'ambito delle azioni di prevenzione del disagio psicosociale di nuclei familiari svantaggiati, costituisce un utile strumento di analisi della configurazione e dell'estensione della rete sociale di cui è parte il soggetto. Essa si compone di un'intervista strutturata e di un grafico che l'individuo co-costruisce insieme all'intervistatore.

La valutazione delle cartografie, raccolte presso lo sportello di ascolto del centro, ha consentito di enucleare alcune caratteristiche che accomunano le giovani donne cui sono state somministrate, ovvero:

- isolamento sociale ed emotivo;
- scarsa pregnanza dei rapporti amicali e sociali;
- centralità della famiglia di origine, che svolge funzioni di sostegno economico, emotivo e di guida cognitiva;
- tendenza dei figli a rivestire spesso un ruolo riparativo e compensatorio.

L'emergere di questi elementi sottolinea un forte bisogno di sostegno sociale cui si contrappone, al tempo stesso, una difficoltà ad attingere alle risorse presenti nel territorio dovuta, da un lato, a una scarsa propensione a chiedere aiuto all'esterno, dall'altra, a una mancanza di conoscenza dei servizi attivi nel contesto sociale di appartenenza.

STRUMENTI QUALITATIVI

- *Interviste narrative* (Atkinson, 2002).
Si tratta di interviste in profondità finalizzate alla narrazione della storia autobiografica (costituzione della coppia, nascita dei figli, vita lavorativa, menage familiare, difficoltà incontrate nella gestione dei figli, ecc.) da parte dei genitori che hanno richiesto una consulenza presso lo sportello di ascolto del Centro Alice. Il loro utilizzo, nel *setting individuale*, oltre a porre in evidenza ed esaltare la specificità dei percorsi esistenziali di ciascuno, ha anche consentito l'emergere degli aspetti trasversali e comuni a ogni storia. Nello specifico, questi ultimi possono essere così sintetizzati:

- uscita precoce dalla famiglia di origine per formare un nuovo nucleo familiare;
- difficoltà a definire ed elaborare il proprio Sé genitoriale;
- mancata o ridotta demarcazione dei confini familiari con le famiglie di origine;
- difficoltà a parlare di sé e della propria famiglia;
- bisogno di ascolto e contenimento.

- *Focus groups* (Corrao, 2000; Perricone, Polizzi, 2004).
Il lavoro con i genitori ha previsto, infine, la realizzazione di alcuni *focus group* (Tabella 3), incentrati su vari temi ma comunque connessi al tema dell'allevamento e della cura dei figli. La scelta di questa procedura riflette la necessità di servirsi di una metodologica mediante cui fosse possibile narrare e condividere le esperienze e le difficoltà connesse all'esercizio della funzione genitoriale al fine di avviare su di esse processi di ridefinizione della relazione genitore-bambino e di elaborazione di strategie di cura più efficaci.

CONCLUSIONI

Il lavoro qui presentato ha alternato momenti di frustrazione ad altri di collaborazione produttiva tra chi scrive e i fruitori dell'intervento, contribuendo in primo luogo a superare la diffidenza che in questi ultimi ostacolava qualsiasi possibilità e ascolto dell'altro e di condivisione di esperienze problematiche, in un contesto che facilitasse la loro rilettura e la ricerca di strategie risolutive. Un obiettivo fondamentale è stato, quindi, in una logica di *empowerment* personale, incrementare nei genitori la consapevolezza di poter operare su se stessi per produrre un cambiamento costruttivo e diventare, attraverso il confronto e lo scambio con gli altri, protagonisti della propria storia.

Il mito da sfatare è stato, infatti, quello del «genitore ideale»: equilibrato, consapevole, informato, *perfetto*, sostituendolo con una rappresentazione più realistica di se stessi e del proprio ruolo, che non si fondasse su regole e «ricette» educative precostituite, ma che lasciasse spazio alla valorizzazione del sapere implicito di ciascuno e consentisse l'apprendimento di una strategia personale di risoluzione dei problemi emergenti nel contesto della relazione genitore-figlio.

BIBLIOGRAFIA

AMERIO P., *Psicologia di comunità*, Bologna, Il Mulino, 2000.

ATKINSON R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sa nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Cortina, 2002.

BARBERIS S., *Le emozioni dell'ascolto. Educatori, comunità e minori nelle situazioni di abuso sessuale*, Milano, Unicopli, 2001.

BASTIANONI P., *Interazioni in comunità. Vita quotidiana ed interventi educativi*, Roma, Carocci, 2000.

BORN M., LIONTI A.M., *Familles pauvres et intervention en réseau*, Paris, L'Harmattan, 1996.

CORRAO S., *Il focus group*, Milano, Franco Angeli, 2002.

DI BLASIO P., *Psicologia del bambino maltrattato*, Bologna, Il Mulino, 2000.
(a cura di), *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*, Milano, Unicopli, 2005.

DI BLASIO P., ACQUISTAPACE V., «La prevenzione della violenza all'infanzia tra fattori di rischio e fattori protettivi», in D. Bianchi (a cura di), *La prevenzione del disagio nell'infanzia e nell'adolescenza*, Istituto degli Innocenti di Firenze, 2004, pp. 43-65.

DI VITA A.M., MERENDA A. (a cura di), *Al di là della solitudine del bambino*, Roma, CISU, 2004.

DURNING P., *Education familiale. Acteurs, processus, enjeux*, Paris, PUF, 1995.

GUERRA M., «I "nuovi" servizi per genitori e bambini: supporto alla relazione ed occasioni evolutive», in L. Carli (a cura di), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee di ricerca e nuovi servizi*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 65-83.

LEWIN K. (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.

MALAGOLI TOGLIATTI M., TAFÀ M., *Gli interventi sulla genitorialità nei nuovi Centri per le Famiglie. Esperienze di ricerca*, Milano, Franco Angeli, 2005.

MILANI P., «Il sostegno alla genitorialità: analisi delle tipologie esistenti in Italia e in Europa», in *Cittadini in crescita*, Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2-3, 2000, pp. 46-59.

Analisi dei progetti rivolti al sostegno alla genitorialità, «Questioni e documenti», 26, Istituto degli Innocenti di Firenze, 2002, pp. 17-42.

Il sostegno alla genitorialità oggi in Italia: questioni, ragioni, metodi, «Al passo del loro crescere. Comunità e servizi, diritti e opportunità, per le nuove generazioni», Atti della Prima Conferenza regionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, Udine, Istituto degli Innocenti di Firenze, 7-8-9 novembre 2005, pp. 99-114.

PERRICONE G., POLIZZI C., *Dal mondo delle ombre al mondo delle idee*, Milano, Franco Angeli, 2004.

SALERNO A., DI VITA A.M. (a cura di), *Genitorialità e rischio. Ruoli, contesti, relazioni*, Milano, Franco Angeli, 2004.

TOSTO M., TINNIRELLO M., PIAZZESE C., CUCINA F., *Sostegno alla genitorialità e disagio sociale*, Relazione presentata al Congresso AEPEA «Tra distruttività e creatività. I disturbi di Personalità dal bébé all'adolescente», Lugano, 14-15-16 giugno 2007.

NOTE

¹ Ente committente e finanziatore del progetto di ricerca: «Società Cooperativa Sociale onlus, Fenice», Palermo; responsabile della ricerca: prof.ssa A.M. Di Vita, professore ordinario di Psicodinamica dello Sviluppo e delle Relazioni Familiari, Facoltà di Scienze della Formazione, Palermo; coordinatrici: dott.ssa Clelia Piazzese, dott.ssa Monica Tinnirello, psicologhe; osservatori: dott.ssa Florangela Cucina, laureata in psicologia, dott.ssa Monica Tosto, psicologa.

per crescere insieme 

Più libri

Più libri più liberi
8ª Fiera Nazionale
della Piccola
e Media Editoria

ROMA 5-8.12.09
EUR Palazzo dei Congressi



 Edizioni
Magi

**Le Edizioni Magi vi aspettano
al piano terra - Stand G07**

Roma, 20-21 novembre 2009

Seminario

Gravidanza, maternità e sterilità psicogena

Centro clinico De Sanctis – Via De Sanctis, 9
Per informazioni: tel. 06/44704193 – fax 06/4958098
barbarabaldini@libero.it

Bologna, 21 novembre 2009

Il limite nella costruzione e nel funzionamento

Centro Psicoanalitico di Bologna
Per informazioni: tel. 051/272946 – fax 051/3372212
segreteria.organizzativa@cepsibo.it

Prato, 21 novembre 2009

Il «segreto» in una trottolina: come il linguaggio prende forma nel gioco del bambino

Per informazioni: tel. 057/4468986 – fax 057/4443861
fdigiovanni@tin.it

Bellaria - Igea Marina (RN), 21-22 novembre 2009

IL CONGRESSO NAZIONALE DELL'AINP (Associazione Italiana di Neuropsicologia) - Neuroscienze, neuropsicologia e psicopatologia: l'integrazione delle scienze della mente dalla diagnosi alla riabilitazione

Centro Congressi di Bellaria
Per informazioni tel. 011/19502711 – fax 011/19790175
annotta@ainp.it

Catania, 23 novembre 2009

Immagini e pensiero - Normalità e psicopatologia in età evolutiva

Azienda Ospedaliera
Per informazioni: tel. 095/7262397 – fax 095/7262397
aagforma@interfree.it

Milano, 26-28 novembre 2009

2° Congresso Internazionale Inter-school Forum on Child Analysis (ISFCA)

Hotel Executive
Per informazioni: tel. 02/66802323 – fax 02/6686699
maddalena.dedona@mzcongressi.com

Ragusa, 26-28 novembre 2009

Terapia nei disturbi dello spettro autistico: l'intervento psicoeducativo

Scuola di Sport della Sicilia
Per informazioni: tel. 0932234246 – fax 0932237249
formazioneecm@ausl7.rg.it

Roma, 27 novembre 2009

Nuove frontiere nel disturbo da comportamenti dirompenti: Il Disturbo Bipolare in età evolutiva

Università degli Studi Roma 3 – Aula 3
Per informazioni: tel. 06/87083401 – fax 06/1786049497
info@omegacongressi.com

Salerno, 27-28 novembre 2009

Le balbuzie

Centro «La Tenda»
Per informazioni: tel. 081/402314 – fax 081/411617
formazione@ordpsicamp.it

Roma, 28 novembre 2009

Uscire dalla solitudine «Dal sentirsi soli all'incontro con l'altro»

Teatro Anfitrone
Per informazioni: tel. 06/535199 – fax 06/535199
sabinamanes@libero.it

Napoli, 28 novembre 2009

L'umorismo in psicoterapia a Napoli: i consigli di re Salomone. Una metafora della psicoterapia tra umorismo e saggezza popolare

Auditorium S. Luisa
Per informazioni: tel. 081/2486244 – fax 081/2486244
imeps@libero.it

Cagliari, 28 novembre 2009

Cambiare il passato. Il trattamento del disturbo post traumatico da stress con la terapia breve strategica

Hotel Caesar's
Per informazioni: tel. 339/6740565 – fax 01782757301
info@eutropiasviluppo.it

Feroleto Antico (CZ), 28 novembre 2009

L'anziano fragile in psicogeriatría: complessità e rete dei servizi

T-Hotel Lamezia
Per informazioni: tel. 091/6818545 – fax 091/9889354
info@collagecongressi.it

Reggio Emilia, 2 dicembre 2009

Question Time 2009 - Sclerosi multipla. Trattamento precoce: possiamo cambiare il corso della sm?

Palazzo Rocca Saporiti
Per informazioni: tel. 02/349911 – fax 02/33100730
ecm.sentrix@sentrixhealth.com

Roma, 4 dicembre 2009

L'uso dell'ICF-CY nella definizione di profili di funzionamento

AUSL ROMA A
Per informazioni: tel. 06/77306011 – fax 06/77306011
uo.tsmre.lds@aslromaa.it

Terni, 4 dicembre 2009

Violenza assistita intrafamiliare

Chiostrò Boccarini
Per informazioni: tel. 0744750977 – fax 0744754231
nancirizzo@hotmail.com

Lecce, 5-6 dicembre 2009

Le artiterapie nel trattamento delle patologie degenerative del sistema nervoso centrale

Auditorium del Conservatorio di Musica
Per informazioni: tel. 0832601223 – fax 0832601223
eventi@artiterapielecce.it

Catania, 11 dicembre 2009

7° convegno AIDS - Il paziente «zero» e la sequenza di Fibonacci

Grand Hotel Baia Verde
Per informazioni: tel. 095374729 – fax 095503821
info@studioexedra.it

Morlupo (RM), 12 dicembre 2009

La psicoterapia di gruppo nelle istituzioni

Palazzetto Borghese
Per informazioni: tel. 06/9072109 – fax 06/90375009
roberto.quintiliani@tele2.it

Palermo, 15 dicembre 2009

Il multiforme ingegno: quali intelligenze per l'apprendimento?

Per informazioni: tel. 055/6236501 – fax 055/669446
e.messeri@giuntios.it

Roma, 18 dicembre 2009

Seminario di studio del progetto «Sostegno alla genitorialità a rischio e prevenzione del disadattamento infantile»

Centro Congressi Sapienza
Per informazioni: tel. 06/49917674 – fax 06/49917674
sostegno.genitorialita@gmail.com

Enna, 18 dicembre 2009

Neuroscienze e psicologia clinica

Per informazioni: tel. 0957/127747 – fax 0957/177747
desyarena@libero.it

Lizzanello (LC), 19 dicembre 2009

La valutazione neuropsicologica in ambito forense

Merine di Lizzanello – Auditorium K. Wojtyla
Per informazioni: tel. 083/2348383 – fax 0832348383
segreteria@istitutosantachiara.it

Roma, 19 dicembre 2009

Sviluppo di competenze relazionali-affettive nei bambini della scuola primaria

Domus Nova Bethlem
Per informazioni: tel. 06/32803313 – fax 06/32803227
info@centrostudibruner.it

Torino, 19 dicembre 2009

Sand play therapy e pratica analitica

Istituto Don Bosco
Per informazioni: tel. 02/26300436 – fax 02/27205524
aispt@tiscali.it

Napoli, 28-31 dicembre 2009

Psicosomatica: aspetti psicologici e psicopatologici

Mediserve s.r.l.
Per informazioni:
alessandra.dellella@mediserve.it

Spoletto (PG), 23 gennaio 2010

IV Perugia Meeting on Eating Disorders

Chiostrò di San Nicolò
Per informazioni: tel. 0755/784468 – fax 0755/783183
patriziamoretti2002@libero.it