

# Babele

9

48

*Verso uno scambio comunicativo*

Periodico telematico bimestrale a carattere scientifico dell'Istituto di Ortofonia srl con sede in Roma - via Salaria 30 - anno III - n. 9 - maggio 2011 -  
Direttore responsabile: Federico Bianchi di Castelbianco - Iscrizione al Tribunale civile di Roma n. 63/2009 del 25/02/2009 - ISSN 2035-7850

## L'eros adolescente

**D**opo migliaia di anni in cui innumerevoli contributi di filosofi, scrittori e teorici di ogni disciplina hanno cercato di dare una definizione del mito di Eros e dell'amore che rappresenta, sembra che vi siano ancora tante strade da percorrere per farlo in modo più compiuto proprio per la sua natura multifaccettata, eterogenea, socialmente e individualmente correlata.

Un elemento che risulta comunque generalmente riconosciuto è che l'espressione degli affetti e dell'amore a livello emotivo e a livello fisico tocca le radici dell'identità di ognuno, in quanto il fondersi di intimità, familiarità e confidenza trasforma la personalità che si sta sviluppando.

Durante la crescita la sessualità si sviluppa coinvolgendo diversi livelli evolutivi, da quello fisico a quello psicologico, con l'interessamento di diversi organi e sistemi del corpo e con un'intensa ricaduta emotiva. Tutti questi stimoli sono interdipendenti, l'attività sessuale coinvolge quindi il ragazzo nella sua totalità e allo stesso tempo può risentire dell'influenza di fattori esterni alla persona (l'educazione ricevuta, i compagni, la tv, internet, ecc.). Tempi, modalità, esperienze di attaccamento, sollecitazioni e influenze socioculturali rendono il vissuto dell'affetto, dell'amore, del piacere un universo in continua espansione e ridefinizione.

Il pudore e la necessità di mantenere la propria privacy molto spesso spingono ragazze e ragazzi a cercare al di fuori della famiglia le risposte ai dubbi e alle curiosità su questi temi. Informazioni inappropriate, senza la possibilità di essere spiegate e negoziate, possono contribuire al costituirsi di false credenze e miti sessuali che, a loro volta, creano attese e richieste irrealistiche nei confronti di se stessi e delle relazioni.

Preadolescenti e adolescenti frequentano spazi materiali e digitali diversi, nei quali bisogna addentrarsi per contattarli veramente. Gli adulti dovrebbero essere capaci di fornire risposte chiare e contenitive, senza eludere i segnali che i giovani inviano.

Molte delle proposte realizzate per affrontare i temi

dell'affettività e della sessualità adottano spesso un approccio scientifico ma eccessivamente oggettivo e normativo, quasi a voler semplificare la complessità dell'identità fisica ed emotiva che si sviluppa nell'adolescente.

Riteniamo, invece, che sia fondamentale contattare i ragazzi in crescita, comprendere le loro modalità comunicative, amplificare e interpretare i loro segnali, per essere in grado di fornire loro delle risposte coerenti e vicine alle loro esigenze, cercando poi di andare oltre ciò che loro manifestano esteriormente e/o agiscono attraverso una lettura simbolica e dinamica.

È proprio con l'obiettivo di incontrare preadolescenti e adolescenti e di fornire le risposte e il contenimento di cui hanno bisogno, che con l'équipe degli psicoterapeuti dell'IdO abbiamo articolato un intervento specifico delle tematiche inerenti la sessualità, oltre che nella pratica clinica quotidiana, anche nelle scuole, con gli sportelli d'ascolto e gli interventi mirati nelle classi, e su internet, con uno spazio online di ascolto e consulenza. Nel libro *L'eros adolescente* in uscita a settembre, sono raccolte le diverse esperienze del lavoro clinico effettuato, con le preziose osservazioni e riflessioni provenienti dai ragazzi e dalle ragazze incontrati in questi contesti, che possono rivelarsi un'utile traccia da seguire per affrontare l'eros, l'affettività e la sessualità con il dinamismo e l'attenzione che meritano.

Sempre di più gli adolescenti si rivelano come un sfera che non può essere inquadrata e indirizzata proponendo regole e informazioni precostituite e generalizzate, che solitamente ci allontanano dal conoscerli veramente e dall'esserne stimolati. Ci sembra che l'orientamento più costruttivo come adulti e come specialisti sia quello di sintonizzarci sulle note che ci permetteranno di accordare i nostri e i loro strumenti sulle stesse tonalità per dar vita a un insieme di note orecchiabile, stimolante e costruttivo per entrambe le parti.

*Federico Bianchi di Castelbianco  
Laura Sartori*



# IdO



# Istituto di Ortofonia

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'équipe 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 - Fax 06/97.27.04.75  
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 - Tel./Fax 06/442.90.410



# Il corpo vissuto e il corpo trasceso

Note in margine alle Confessioni estatiche di Martin Buber

GRAZIA MARCHIANÒ

Orientalista ed estetologa – Montepulciano (SI)

*l'immaginale*, n. 11, anno VII, ottobre 1991

Nel 1920 il romanziere Robert Musil annotava nel suo diario: «Razionalità e mistica, questi sono i poli del tempo». E il filosofo Martin Buber gli faceva eco affermando: «Ogni cosa [...] ha una doppia natura: quella passiva, percettibile, modificabile, scomponibile, comparabile, associabile, razionalizzabile, e l'altra: quella attiva, impercettibile, immutabile, non scomponibile, incomparabile, inassociabile, non razionalizzabile» (Buber, 1987).

Prendere coscienza di questa duplicità inerente al mondo della vita è già un passo importante per esplorare la tanto più ambigua e sfaccettata identità del corpo che di quel mondo è parte, un corpo in cui è quasi impossibile fissare una linea di netta demarcazione tra il vissuto e il trasceso, anche se con la razionalità invocata da Musil siamo perfettamente in grado di discriminare e riconoscere alcune evidenze che li riguardano. A carico del corpo vissuto: la fisicità, la vulnerabilità, la caducità, il peso, la separazione tra interno ed esterno, l'io, il mio e ciò che è altro da me, e ancora tra il sé che è proprio del mio essere e il sé degli altri, senza dimenticare che per Jung il *Selbst*, non diversamente dall'*âtman* indiano, è la figura della totalità impersonale e universale. Infine la cenestesi (da *koinòs*=comune e *aïsthesis*=sensazione) è appunto la sensazione complessiva dei processi della vita organica nell'equilibrio instabile tra benessere e malessere, malattia e salute. La razionalità filosofica, che è una specie soltanto più appuntita del buon senso comune, porta inoltre a discriminare tra l'identico e il diverso, l'essere, il divenire e il nulla, il finito e l'infinito, la materia e l'immateriale, e via elencando. E tuttavia quando ci si imbatte in enunciati del tipo:

«Dopo tre giorni la separazione delle cose aveva cessato di esistere per lui.

Dopo sette giorni l'esterno aveva cessato di esistere per lui. Dopo nove giorni, egli uscì dal suo proprio essere.

Poi il suo spirito fu radiosio come il mattino ed egli contemplò l'essenza, il suo io faccia a faccia. Quando ebbe visto, si fece senza passato e senza presente.

Finalmente entrò nel regno dove morte e vita non esistono più, dove si può uccidere la vita senza dare la morte, e generare senza dare la vita».

come si legge nel libro del saggio taoista Zhuang-zi, o in una delle innumerevoli testimonianze sul corpo trasceso raccolte da Martin Buber ne *Le confessioni estatiche*; quella, ad esempio, sulla mistica seicentesca spagnola Ana García:

«Una volta vidi la mia anima fatta come un baco da seta che viene nutrito con zelo e custodito con cura da coloro che lo allevano. Ma quando è cresciuto, il baco comincia a filare con la sua boccuccia un delicato filino di seta, e facendo con

esso una piccola capanna gusta una dolcezza tale che neanche si accorge del proprio morire, fino a quando in effetti – privo di ogni forza, resta chiuso e morto nel suo bozzolo. Ora la mia anima vide in sé medesima qualcosa di analogo; perché anch'essa donò a Dio onnipotente tutto quello che aveva in sé con pari dolcezza e in silenzio chiudendosi, come il baco da seta, nel proprio non essere e nel riconoscimento della propria nullità, con un amore dolce, che tesse instancabilmente la sua tela nel mio cuore, un cuore che non vuole più esistere, che non vuole più vivere, perché morire è la vera vita dell'anima» (Buber, 1987, p. 184).

In questo e in altri casi consimili, entriamo inequivocabilmente nel regime dell'altra polarità segnalata da Musil: il polo mistico, in cui alle certezze e alle evidenze del corpo vissuto e della sua cenestesi, ne subentrano altre che modificano radicalmente il quadro globale del mondo della vita, via via che il trasceso invade il vissuto, facendolo naufragare in acque sconosciute.

Aristotele nella *Fisica*, a proposito del divenire e del tempo, come misura dello stesso divenire, dice a un certo punto che l'*ekstasi* è il processo grazie al quale il divenire si arresta: accade una sospensione, un'uscita=*ek* dall'esistere=*istemi*, e questa uscita comporta una *catastrofe*: un radicale capovolgimento sia del senso del tempo, sia di ogni altra percezione organizzata nella cenestesi naturale. Estasi e catastrofe sono appunto le emergenze del corpo trasceso, di cui si trova traccia nelle testimonianze raccolte da Buber e in altri autori più recenti, come Jacques Le Brun, in: *A corps perdu. Les biographies spirituelles féminines du XVII siècle* (AA.VV., 1988). Vediamo di che si tratta.

Una delle prime conseguenze della metamorfosi mistica è l'alterazione del rapporto esterno-interno. Se nell'esperienza ordinaria del corpo vissuto, ciò che è fisicamente percepito come esterno e ciò che è psichicamente percepito come interno – il «fuori» e il «dentro» – sono chiaramente discriminati e distinti, negli stati di meditazione intensa e nelle cosiddette *peak experiences* («esperienze di vetta»), si verifica una sorprendente inversione, il «fuori» si interiorizza – e le forme della natura sono colte nella loro fluida saettante vitalità; immedesimato in ognuna di esse, il meditante ne capta l'aura, ne intercetta il ritmo nascosto. L'albero, la montagna, il fiume, il vento gli sono altrettanto prossimi e affini quanto il suo stesso corpo vibrante all'unisono. Il «dentro» a sua volta si esteriorizza, diventa un territorio analogo a quello della geografia fisica, benché i luoghi evidenziati sulle sue mappe ad uso del meditante siano, piuttosto che «reali» nel senso comune, «reali» in senso mistico, ossia immaginali e metafisici: sono i luoghi dell'immaginazione mitica e poetica, di cui quelli materiali sarebbero un'opaca sembianza. Per la mente analitica occiden-



# Istituto Mediterraneo di Psicologia Archetipica



"Elementi immaginali della cura"

Seminario residenziale 20-21 maggio 2011  
Grand Hotel Baia Verde Acicastello (CT)

Magda Di Renzo  
Riccardo Mondo  
Luigi Turinese  
Claudio Widmann  
Lorenzo Ostuni



## Elementi immaginali della cura

Seminario residenziale Venerdì 20 e Sabato 21 maggio 2011  
Grand Hotel Baia Verde Acicastello (Catania)

Per sua natura, la psiche produce immagini. L'immagine è un dato primario, irriducibile. Aderire a essa è una peculiarità della psicologia archetipica, sin dal lavoro sul sogno. Contattare le modalità immaginali consente l'apparizione di ciò che Hillman chiama **lo immaginale**

**Magda Di Renzo** Responsabile del Servizio di psicoterapia dell'età evolutiva dell'IDO, Analista junghiana  
**Riccardo Mondo** Psicologo, Psicologo Analista AIPA, Presidente Associazione Culturale Crocevia  
**Lorenzo Ostuni** Filosofo, scrittore, simbologo, artista e autore Tv, creatore del Biodramma  
**Luigi Turinese** Medico, Psicologo Analista AIPA, Presidente Istituto Mediterraneo di Psicologia Archetipica  
**Claudio Widmann** Analista junghiano, docente di Teoria del simbolismo e Tecniche dell'immaginario, saggista

### Programma

#### Venerdì 20 maggio 2011

#### Sabato 21 maggio 2011

Ore 10.00-11.30 **Riccardo Mondo e Luigi Turinese**  
**Una cura immaginativa?**  
**Imago video di Gianna Tarantino**  
Ore 11.30-13.00 **Claudio Widmann** Le terapie immaginative  
Ore 13.00-15.00 **Pranzo**  
Ore 15.00-16.30 **Magda Di Renzo** Disegnando nei fondali marini. Elementi arcaici nella psiche del bambino  
Ore 16.30-17.00 **Pausa**  
Ore 17.00-18.30 **Claudio Widmann e Magda Di Renzo**  
**Valore delle immagini in psicoterapia: esperienze condivise**  
Ore 19.00- 20.00 **Lorenzo Ostuni** Magia dei simboli.  
**Simboli allo specchio**  
Ore 20.00-22.00 **Cena**  
Ore 22.00-24.00 **Lorenzo Ostuni** Biodramma

Ore 9.30-11.00 **Lorenzo Ostuni**  
**Dalle Chimere alle Sfingi**  
Ore 11.15-13.15 **Magda Di Renzo e Claudio Widmann**  
**Il colore vissuto: tradizioni culturali, simbolismi, esperienze**  
Ore 13.15-15.00 **Pranzo**  
Ore 15.00-17.00 **Lorenzo Ostuni e Claudio Widmann**  
**Sincronicità e sistemi divinatori**  
Ore 17.00-18.00 **Luigi Turinese e Riccardo Mondo**  
**Conclusioni**

Sito web: [www.archeimpa.it](http://www.archeimpa.it) Info: **Gianna Tarantino**  
[giannatarantino@archeimpa.it](mailto:giannatarantino@archeimpa.it) cell. 3391975473

**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 psicodinamica specifica sulla diagnosi e sul trattamento psicoterapeutico dei disagi e delle psicopatologie in età evolutiva. Il modello teorico-clinico presentato è quello caratterizzante l'attività clinica dell'IdO e che costituisce attualmente il riferimento scientifico-culturale della Scuola di specializzazione in Psicoterapia dell'età evolutiva a indirizzo psicodinamico dell'IdO. La formazione si articola in tre diversi momenti: lezioni frontali, laboratori e gruppi di supervisione.

---

### **DESTINATARI DEL CORSO**

Il corso è riservato a psicologi e medici già in possesso del titolo di **psicoterapeuta**. Saranno richiesti crediti ECM.

---

### **MODALITÀ DELLA FORMAZIONE**

Il corso si articola in 120 ore annuali di formazione, che si svolgeranno nelle giornate di sabato (9,30-13,30 / 14,30-18,30) e domenica (9,30-13,30), per un totale di 10 incontri mensili (con esclusione dei mesi di agosto e novembre).

L'inizio del Corso è fissato per dicembre 2011 e verrà offerto l'invito a partecipare al Convegno Nazionale dell'IdO sul tema dell'Autismo previsto per novembre 2011. A fine corso sarà rilasciato un attestato.

---

### **SEDE DEL CORSO E SEGRETERIA**

La sede di svolgimento del corso è presso la Scuola di Psicoterapia dell'IdO in Via Alessandria 128/b, Roma - Tel. 06 44291049.

Il costo del Corso è di 2.500 euro più IVA per ogni anno, suddiviso in tre rate. Il numero dei posti è limitato.

Per informazioni: [scuolapsicoterapia@ortofonologia.it](mailto:scuolapsicoterapia@ortofonologia.it)



le moderna, questa ulteriore dimensione di «realtà» è difficilmente accettabile, mentre la mente orientale e quella zen, in particolare, la ammettono tacitamente.

Nell'*Introduzione al Buddismo Zen*, Daisetz T. Suzuki, che fu ben noto a Jung, spiega infatti che:

«Prima che un uomo studi lo Zen, le montagne sono montagne e le acque acque. Ma quando, guidato da un buon maestro, egli arriva a gettare uno sguardo dentro la verità dello Zen, le montagne non sono più montagne né le acque acque. Ma più tardi, una volta che realmente abbia colto il satori (il luogo della Calma), le montagne sono di nuovo montagne e le acque acque» (Suzuki, 1970).

Qualcosa di analogo avviene nel passaggio dal corpo vissuto al corpo trasceso. Il vissuto del trasceso è un vissuto cenestesicamente assai più ricco e polimorfo, dove il discrimine tra «fuori» e «dentro», pienezza e vacuità, corporeo e incorporeo è quasi cancellato. Scrive in proposito Buber:

«Nell'esperienza estatica non c'è assolutamente nulla che rimandi all'interno o all'esterno. Colui che vive l'unità di io e mondo, nulla sa dell'io e del mondo. Perché – così è detto nelle Upanishad – come chi, abbracciato da una donna amata, non ha cognizione di ciò che è fuori o dentro, così anche lo spirito, abbracciato dal sé originario, non ha coscienza di ciò che è fuori o dentro [...] L'uomo, che vive faticosamente giorno dopo giorno in funzione della propria corporeità e mancanza di libertà, riceve nell'estasi la rivelazione della propria libertà. Quest'uomo, che conosce soltanto un'esperienza differenziata – di un senso, del pensiero, della volontà, esperienze tra loro collegate e tuttavia separate, essendo lui consapevole di questa separazione –, vive nell'estasi un'esperienza indifferenziata. Su di lui, che sempre percepisce e conosce di se stesso soltanto elementi singoli, limitati, condizionati, si abbatte una bufera di tale violenza e infinitezza da fargli perdere perfino la sua sicurezza originaria, ossia il confine tra sé e l'altro...» (Buber, 1987, pp. 26 sgg.).

Che cos'è dunque il corpo? È forse sufficiente, alla luce del poco che si è detto, la definizione generica che ne dà il dizionario: qualsiasi entità estesa percepibile coi sensi? Sembrerebbe di no, perché quella definizione si attaglia piuttosto al cadavere: un'entità estesa che percepiamo con i sensi, ma non il corpo vissuto, che è sempre, in una certa misura, anche un corpo trasceso. Basta passare in rassegna gli aspetti peculiari del mondo della vita, ordinati per coppie di contrari: la bellezza e la bruttezza, la forza e la debolezza, l'odio e l'amore, l'abiezione e la santità, la gentilezza e la brutalità, il riso e il pianto, la salute e l'insania, e constatiamo che il corpo vissuto è ciò grazie a cui ognuno di quegli aspetti si manifesta e si attualizza sulla scena del mondo, sul fondale della vita irresistibilmente attratta verso la morte, nel tempo che è misura del divenire e nel tempo lacerato dall'estasi. Paradossalmente, nella cifra radicale che lo rende vissuto, il corpo è molto meno determinato che indeterminato, molto più simile a qualcosa di potenziale che di pienamente attuato, al punto che per descrivere questa potenzialità ambigua e sfuggente, la metafora più adatta la suggerisce il teatro. Il corpo vissuto fa pensare alla maschera neutra della commedia dell'arte, una maschera che, a differenza di tutte le altre che incarnano un carattere o un tipo psicologico, esprime non altro che la propria natura di maschera e basta, capace all'occorrenza di assumersi tutti i ruoli,

ma anche nessuno in particolare: la sua pura presenza in scena serve a ricordare agli spettatori che il dramma è fatto della stessa sostanza dei sogni, come d'altronde la vita stessa.

La relazione tra la maschera neutra e il corpo vissuto giova a segnalarne un'altra ancora più intrigante: il continuo sconfinamento del vissuto nel trasceso e viceversa.

Senza scomodare i grandi miti dell'immaginazione religiosa, metafisica e poetica dell'uomo di ogni tempo, basta pensare agli innumerevoli miti e micromiti della società contemporanea che invadono il nostro campo di attenzione attraverso i vettori della moda, dello spettacolo, della cronaca quotidiana. Soggiogato da un mito temporaneo, il corpo vissuto che ad esso si arrenda è spinto inevitabilmente a trascendersi, a sconfinare oltre la propria identità e fisicità personale, il che è evidentemente precluso al cadavere: la maschera funebre è l'unica sembianza negata a trascendersi per il semplice fatto che la sua funzione rispecchiante è cessata.

La radicale impotenza espressiva del cadavere, fu ben presente alla mente greca, e la lingua di Omero, osserva Vernante, che annovera decine di termini per designare specifiche funzioni, caratteri e qualità del corpo vivo, incluse le sue anime-soffi, non ne ha che uno soltanto per definire il corpo in cui la vita è cessata: *sòma* è infatti la spoglia inerte, il cadavere; anche se nelle lingue derivate dal greco, non resta traccia di questo perspicuo significato originario.

Se con tali premesse si volesse tratteggiare una teoria del corpo vissuto, dove il vissuto, per essere tale, è incessantemente trasceso, si dovrebbe padroneggiare un sapere assai vasto. Esso include: tutto ciò che dell'uomo è stato pensato, ideato, immaginato, congegnato, sognato, presagito, decifrato, conosciuto, analizzato e interpretato a proposito di se stesso, delle proprie componenti somatiche, psichiche e spirituali – giacché l'uomo non si è mai arreso all'esclusiva fisicità materiale della propria natura; a proposito della vita e della morte – giacché l'uomo non si è mai arreso alla certezza di un proprio annientamento totale; e ancora, a proposito della colpa e della redenzione – giacché non c'è quasi comunità umana che non abbia interpretato la condizione mortale come l'esito di una caduta, di un errore o di uno scacco originari; a proposito del sacrificio, della rinascita, della resurrezione, del divino e del demoniaco – giacché non c'è comunità umana che non si sia fabbricata un proprio pantheon di dèi e una gerarchia di esseri soprannaturali.

Le grandi civiltà del mondo antico hanno lasciato le loro firme inconfondibili su questo intreccio di problemi innescati dalla corporeità, e si può a buon diritto parlare di un corpo greco e pagano, di un corpo giudaico e cristiano, di un corpo indù, buddista, taoista, zen, di un corpo animista e sciamanico. Ma in quasi tutte queste diverse, e talora assai discordanti nozioni mitiche e filosofiche di corpo, in Oriente e Occidente, si ravvisa un'invariante comune: la cesura dualistica che interviene a distinguere e a separare l'umano dal divino, il mortale dall'immortale, il puro dall'impuro, la tenebra dalla luce, l'invisibile dal visibile, il profano dal sacro, l'effimero dal perenne. Nella maggioranza dei casi, la scissione è parte integrante della stessa cosmogonia che la mente arcaica ha concepito come un gigantesco parto primordiale. Dotato di forma e membra umane, il *macràntropo* (lett. «grande uomo») scaturito dal caos, è la prima totalizzante figura dell'universo. Lo smembramento sacrificale del suo corpo è il secondo atto fatidico del teatro delle Origini. ♦

# Afrodite

MARIA CRISTINA BARDUCCI

Psicologa analista, membro didatta dell'AIPA (Associazione Italiana di Psicologia Analitica) – Firenze

«Prefazione» al volume di P. Tranchina e M.P. Teodori

**L**eggiamo in Jung: «Il mitologema è il linguaggio più originale e più adatto per i processi psichici e nessuna formulazione intellettuale può raggiungere nemmeno approssimativamente la ricchezza e la forza espressiva dell'immagine mitica» (ed. it. 1995, p. 28).

E ancora: «Per l'intelletto il *Mytologhein* è una speculazione futile, ma per l'anima è un'attività salutare che dà all'esistenza un fascino particolare» (Jung, ed. it. 2002, p. 335).

Mi sembra opportuno, in questa mia presentazione all'ultimo lavoro di Paolo Tranchina e Maria Pia Teodori, citare Jung, dal momento che tutto il libro non solo si presenta profondamente junghiano rispetto al senso, ma in più, narandoci di un mito, si permette la felice trasgressione di usare proprio quel «linguaggio mitico» a cui Jung fa riferimento. La parola *mythos* in greco significa appunto parola, una parola che si dispiega in un discorso che narra ciò che è sentito come «vero», a differenza del più noto, *logos*, che rimanda invece a un discorso che cerca ciò che è «esatto».

Il discorso mitico ha un suo andamento e un suo stile preciso: si muove in modo spiraliforme, per allusioni e rimandi, per successive e molteplici amplificazioni, in un movimento circolare mai concluso, sempre aperto a un'ulteriorità. Linguaggio oggi collettivamente desueto, per il prevalere sia di una comunicazione contratta che si muove sul Web, sia per una generale e progressiva massificazione e impoverimento delle sfumature stesse del linguaggio, sia esso *mythos* o *logos*, tale quale è veicolato dai media.

Ancora Kerényi che non a caso collaborò con Jung, con il quale si sentiva in grande e profonda sintonia, ci ricorda come la mitologia abbia uno scopo preciso: «[Essa] fonda, giustifica una cosa riportandola al suo fondamento [...] La mitologia fonda in quanto il narratore di miti si ritrova con il suo racconto vivificante nei tempi primordiali [...] Essa risponde alla domanda "Da dove? Da quale origine?", là dove originarietà per lui equivale a verità» (Jung, Kerényi, ed. it. 1976, pp. 16 sgg.).

Il discorso mitico narra dunque un qualcosa sentito come vero a «cui non si rende giustizia con interpretazioni e spiegazioni, bensì tenendolo presente e lasciando che esso pronunci da sé il proprio senso» (Kerényi, *op. cit.*).

È in questa dimensione che il lavoro degli autori – circumnavigando intorno alla Grande dea Afrodite, percorrendo le strade in cui è possibile incontrarla, mostrandoci gli aspet-

ti ora luminosi ora inferi, ora pacificanti ora belluini – ci porta la sua armonia celeste e la furia assassina che ugualmente la riguarda, i suoi amori e le sue epifanie, le sue parentele con le dee olimpiche e la sua origine pre-esioidea, in cui essa è rappresentata da una pietra nera, perché non si dimentichi il suo aspetto di Afrodite Morpho, sempre cangiante, sempre irriducibile a una sola *facies*.

Il discorso su Afrodite parte dunque da lontano, dal suo essere la Grande Madre primigenia, la cosmica divinità creatrice, al racconto di Esiodo che ce la mostra bellissima e creata dalla spuma del mare, ai miti greci che ci parlano dei suoi legami, apparentemente paradossali con Ares, il dio della guerra e con Efesto, il più brutto tra gli dèi.

Afrodite, sublime e soffusa di luce, intesse tuttavia rapporti con Ecate, la notturna signora dei trivi e dei quadrivi, con Persefone, colei che porta distruzione, con le terribili Erinni fino a Circe, la maga e con Medea, l'assassina, figure che contengono tutti quei potenti e passionali lati del femminile che la cultura patriarcale ha stigmatizzato, demonizzato. Ugualmente presiede attraverso Eros ad ogni legame amoroso, in un *continuum* che riunisce cielo e terra, dall'Afrodite Urania di Platone, fortemente spiritualizzata e lontana dal volgare elemento femminile, all'Afrodite Pangeia, tutta corpo e pulsioni. Essa esprime così la continua compresenza di opposti presente in quel nucleo energetico di forze interne all'uomo, talmente irriducibili e potenti da non poter esser chiamate se non dèi.

Ma, ci ricorda ancora Jung, gli dèi sono diventati malattie in un mondo che ha perduto il senso del sacro.

E qui non possiamo non parlare di un altro importante aspetto della vita e dell'esperienza dell'autore, psicologo, analista junghiano e anche scultore: i suoi lunghi anni a contatto con la follia, la sua esperienza antistituzionale con Basaglia, Pirella e Parrini gli hanno permesso di coniugare lotta all'esclusione e riflessione sui simboli, perché le malattie, in modo precipuo la malattia mentale, tornassero ad essere viste anche come l'epifania di un divino, come l'irruzione violenta del tempo mitico, quel tempo in cui tutto confina pericolosamente con tutto senza differenziazioni e per il quale è necessario ritrovare un discorso capace di restituire significato.

L'esperienza di Maria Pia Teodori riguarda invece il lavoro con i bambini e gli adolescenti e quindi con tutti i riflessi che hanno su di loro amori sbagliati, impossibili, infelici, violenze e soprusi, lutti e carenze. I lavori artistici di chi ha abitato i territori della psicosi, le tante produzioni di opere,



presenti ormai in mostre che – negli ultimi trenta anni – hanno fatto il giro dell'Europa, ci hanno mostrato come la follia, ovviamente senza alcuna idealizzazione, confini con la poesia, e come, per opera di Afrodite, che cura con l'arte, sia possibile restituire a un'umanità segregata e deprivata di qualunque tipo di armonia e di relazione col mondo, un senso per la propria diversità.

Qui Paolo Tranchina e Maria Pia Teodori, testimoni attivi di un processo di trasformazione che implicava allora come oggi il senso «politico» di determinate scelte, si fanno discreti, alludono e lasciano ancora che sia il *mithos* a parlare, così come sono discreti i riferimenti a quelle loro personali e profonde esperienze psichiche, che hanno accompagnato e direi vivificato, la loro ricerca su Afrodite, attraverso sia i libri che i territori, i santuari e i templi ancora presenti nel Mediterraneo.

Il percorso del libro si snoda dunque attraverso il racconto mitico delle molteplici raffigurazioni della dea ed è pertanto non solo difficile, ma soprattutto errato tentare di farne qui un sunto: si tradirebbe a mio avviso il senso stesso della narrazione.

I capitoli, ognuno dei quali riporta un aspetto di Afrodite stessa e si allarga fino a contenere i mitologemi che ne sono scaturiti, hanno vita propria e una propria unità e potrebbero essere letti anche al di là dell'ordine che gli autori privilegiano. Ma un ordine temporale tuttavia sussiste: dal mondo greco classico al periodo ellenistico, fino al tempo governato dalla potenza di Roma.

Attraverso Apuleio, di cui gli autori riportano i commenti di von Franz, Neumann, Hillman, fino a Lucrezio, che celebra la dea come Venere cosmica, torna l'invocazione alla potenza numinosa di Afrodite, come messaggera di pace, capace di placare gli animi assetati di sangue e di guerra.

Da Lucrezio al *Pervigilium Veneris*, ultima voce della tarda antichità, che rievoca in un mondo stranito e silente, in un mondo ormai incalzato dalle potenti promesse del Dio unico, l'armonia di un tempo di cui si sente lo strazio della perdita.

E ancora le opere del Rinascimento, sia letterarie che pittoriche, che testimoniano di un ritorno a un senso etico ed estetico del mondo e al valore dell'uomo quale immagine vivente del divino.

Ma il viaggio psichico continua e gli autori non possono non toccare il lavoro psicoanalitico di Freud e di Jung, che sulla compresenza di Eros/Thanatos il primo, sulla Libido, come energetica psichica che tutto informa il secondo, indagano la complessità di quei processi conoscitivi e inaugurano l'epifania dell'Inconscio.

Afrodite allora, per tornare al discorso junghiano, di cui gli autori si fanno testimoni originali, come imago dell'Anima.

Di quell'anima che, ora maschile ora femminile, l'uno e l'altro – Afrodite è barbata e dotata di attributi fallici così come fa mostra delle più erotiche grazie muliebri – si pone come la cifra psichica che contraddistingue la specie *sapiens*, facendo dell'essere umano l'*imago dei* e il creatore del mondo attraverso il suo sperimentare tutto, conoscere tutto attraverso la potenza della sua immaginazione.

Afrodite sempre presente, *archè* della vita e del senso, di quell'essere anima che dà significato al nostro vivere e che

orienta ogni prendersi cura; Afrodite, anima mundi, che è essa stessa «cura del mondo».

Prezioso per chi lavora in campo psicoterapico per la ricchezza delle fonti che ci riportano al valore simbolico della vita come affermazione stessa della medesima, il libro è scritto in modo fluido e felice; la complessità del tema affrontato, che richiede un'approfondita competenza bibliografica, si scioglie e si dipana senza pesantezze, offrendosi così anche al lettore non necessariamente psicologo.

Ancora un ultimo accenno all'autore e al suo percorso di vita e di opere. Recentemente si sono tenute in varie città, mostre di sculture di Paolo Tranchina, che testimoniano il suo profondo immergersi nel mistero della pietra – ancora Afrodite – e il suo avvicinarsi come artigiano a quel «fare anima» di cui diffusamente ci ha parlato Hillman.

Come analisti sappiamo bene come il lavoro psichico, su di noi prima, sui nostri analizzandi poi, consista nel toccare emotivamente le esperienze e nel lasciarsi toccare da esse. Sappiamo quanto sia intriso di passioni e di conflitti, quanto sia oscuro e difficile il viaggio che fa sì che una serie, spesso disastrosa di accadimenti di vita, si muti nella storia della propria irriducibile soggettività, restituendo un senso al nostro essere nel mondo.

Questo libro, testimonianza di un percorso di vita e di ricerca, si muove nell'alveo delle «storie che curano», per citare ancora Hillman, e ci ricorda continuamente come la dimensione estetica non sia prerogativa dell'artista, ma piuttosto si ponga come dimensione antropologica indispensabile al dispiegarsi della nostra complessità. ♦

# IPOD

**IPOD - Istituto  
per lo Psicodramma  
a Orientamento Dinamico**

(Decreto MIUR del 15/10/08)

**Direttore Ottavio Rosati –  
Presidente Garante Prof. Vezio Ruggieri**

**Scuola di Specializzazione  
in Psicoterapia individuale e di gruppo**  
attraverso le tecniche attive  
di gioco terapeutico inaugurate  
da **Jacob Levi Moreno**.

Lo psicodramma è efficace nella clinica,  
nella riabilitazione, nella scuola,  
nella prevenzione, nella formazione,  
in azienda e in tutti i contesti di gruppo.

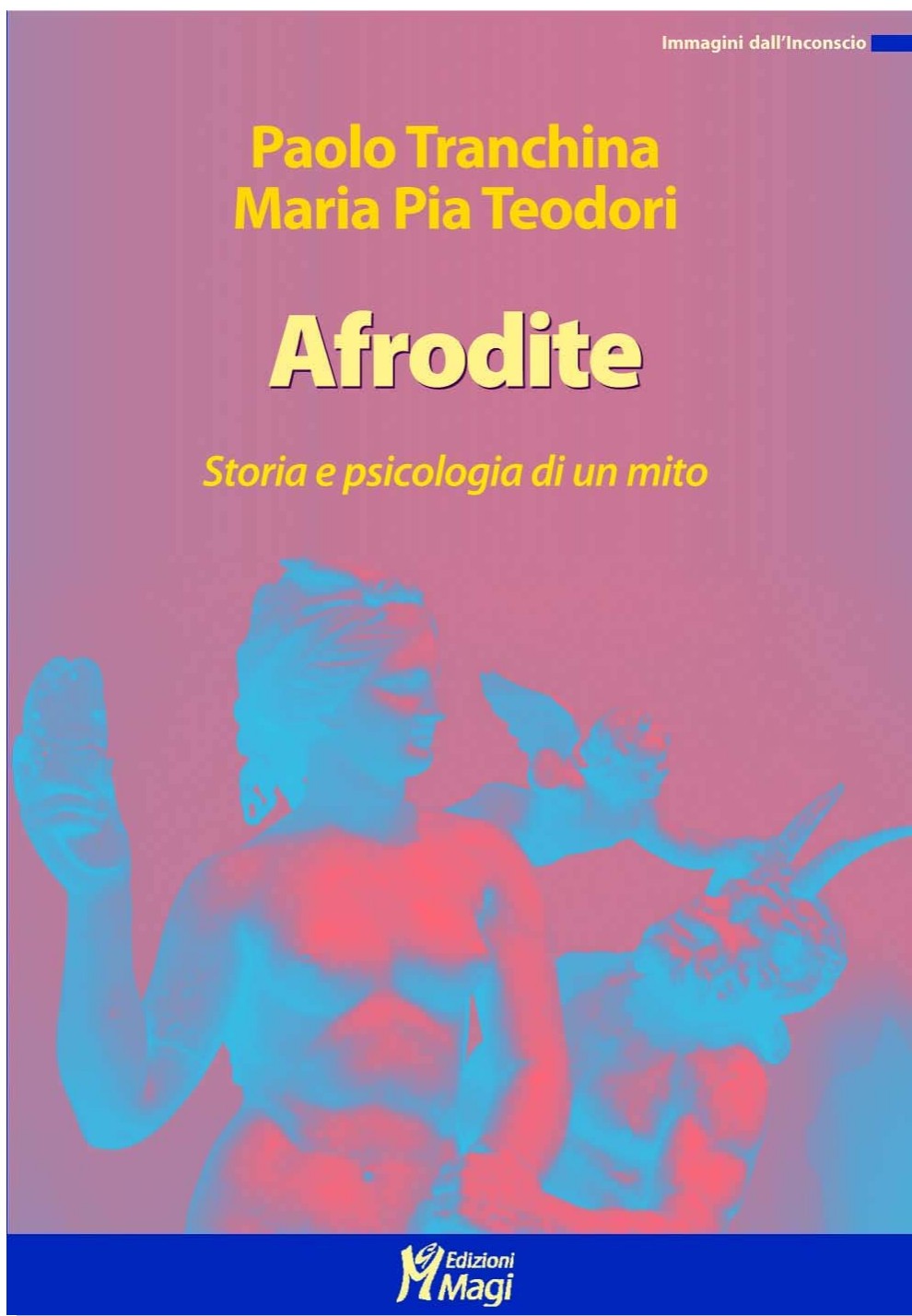
IPOD è attivo in Italia dal **1975**

Per info: 06.58310732 - 3474125946  
ipod@plays.it - www.plays.it  
IPOD, via della lungara 3  
00165 Roma (Trastevere)

## Novità

*Chi ora fugge presto inseguirà  
chi non accoglie i tuoi doni te ne farà,  
chi non ti ama, presto, anche se non vuole, ti amerà.*

SAFFO





PAOLO TRANCHINA – MARIA PIA TEODORI

## AFRODITE

*Storia e psicologia di un mito*

IMMAGINI DALL'INCONSCIO – € 25,00 – PAGG. 368 – FORMATO: 16,5x24 – ISBN: 9788874870523

**P**erché la dea dell'amore ama il dio della guerra? Perché la dea più bella sposa il più brutto degli dèi? Hanno ancora senso, oggi, queste domande? Possono ancora insegnarci qualcosa?

Il volume ricostruisce la storia della dea dell'amore dalle sue origini più remote, alla Mesopotamia e al periodo greco, fino alla sua dissoluzione nel IV secolo d.C. Insieme all'Afrodite greca, la Venere romana, gli autori tracciano a tutto tondo le principali figure che accompagnano la dea. Da Ares, il dio della guerra, suo amante preferito, al marito Efesto, il dio del fuoco, ma anche Attis-Adone, il suo fragile figlio-amante, colto anche in un'interessante variante poco nota, come Agdistis, di origine anatolica. Un ruolo importante non può che occupare Eros, che da sempre si accompagna ad Afrodite, e il goffo Priapo, l'ultimo degli dèi. I rapporti tra queste figure si articolano qui su continue interrogazioni psicologiche.

La trasversalità della dea è colta in rapporto con le grandi figure che costellano i riti dell'amore. Da Ecate a Persefone e Nemese, fino a Circe, le Sirene, Medea, Arianna e Lilith: l'analisi psicoanalitica scava tra specificità e differenze, unione degli opposti e inconciliabili alterità. Si esaminano anche la prostituzione sacra, praticata in tutto il bacino del Mediterraneo, e la filosofia di Empedocle che pone al centro del suo sistema - apprezzato anche da Freud - Afrodite, e i versi di Saffo, la dolcissima poetessa della dea.

Gli aspetti negativi di Afrodite assassina, colei che sta sulle tombe, aprono inquietanti dialettiche tra bene e male, amore, morte e perversione: stupro, pedofilia, demonismo.

Particolare interesse è dedicato alla favola di Amore e Psiche, come pure ai rapporti tra Eros e Thanatos, in Freud, e tra Eros e Logos, in Jung.

Dopo un'approfondita discussione su Afrodite medico, la bellezza che cura, il testo si conclude di fronte alla Venere fiorentina del Botticelli, agli Uffizi, con la riflessione sul senso assoluto di rinnovamento che la dea rappresenta per la nostra era.

**Paolo Tranchina**, psicologo analista specializzatosi all'Istituto C.G. Jung di Zurigo, ha lavorato a Milano privatamente e nella scuola sperimentale della Società Umanitaria. Ha partecipato alla deistituzionalizzazione dell'Ospedale Psichiatrico di Arezzo con l'équipe di A. Pirella (Norma e antinorma, 1978; Psicoanalista senza muri, 1989) e di Firenze, e intervenendo sul territorio a Scandicci e a Prato nell'équipe di A. Parrini (Il segreto delle pallottole d'argento, 1974). Con Pirella pubblica dal 1970 la rivista «Fogli di Informazione». Dirigente di Psichiatria Democratica, è co-fondatore, a Firenze nel 1991, di Psicoterapia Concreta (Psicoterapia Concreta, 1994; Inconscio istituzionale, 2006). Ha insegnato psicoterapia alla Clinica Psichiatrica dell'Università di Verona ed è didatta della Società Psicoanalitica di Zurigo-Kreuzlingen, fondata da N. Elrod, che ha approfondito i rapporti tra psicoanalisi, psichiatria e psicoterapia delle psicosi. Si occupa di supervisione nei servizi (*Un Sagittario venuto male*, 1998; *Forme di vita*, 2002) e insegna alla Scuola di Psicoterapia Analitica «Aion» di Bologna. Scolpisce nella pietra Grandi Madri, Dèi, Guerrieri e Amazzoni.

**Maria Pia Teodori**, psicologa, psicoterapeuta, ha lavorato nella scuola in provincia di Pesaro e Urbino e nei servizi di salute mentale a Grosseto, partecipando alla realizzazione di un sistema di case famiglia che ha accolto, inizialmente, lungodegenti dell'Ospedale Psichiatrico di Siena. Dopo essersi occupata di salute mentale e tossicodipendenze presso la Regione Toscana, ha assunto la direzione dell'Unità Operativa di Psicologia della ASL di Firenze, dove è responsabile di un servizio per l'infanzia e l'adolescenza e del centro per i disturbi del comportamento alimentare. Redattrice dei «Fogli di Informazione», è tra i fondatori della Società Italiana di Psicoterapia Concreta. È coautrice di numerose pubblicazioni, tra cui *Portolano di Psicologia* (1994), *Manicomio ultimo atto* (2003), *Legge 180 XXX anno* (2008), *Storie di vita, storie di follia* (2009).



# IdO 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

Direttrice: Dott.ssa Magda Di Renzo

- Sono aperte le iscrizioni all'anno accademico 2011-2012

*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



*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.*

## Tu che mi ascolti

MARIANGELA COSENTINO

Allieva del II anno del Corso Quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia dell'Età Evolutiva a indirizzo psicodinamico dell'Istituto di Ortofonia - Roma

Alberto Bevilacqua, *Tu che mi ascolti*  
Milano, Mondadori, 2003

«**T**u che mi ascolti», di Alberto Bevilacqua, è un romanzo di natura autobiografica, nell'autore racconta, a distanza di due anni dalla scomparsa della madre, il dolore che ha vissuto sin dalla sua infanzia. Giuseppina Cantadori, detta Lisa, è una giovane madre, molto bella, ambita dagli uomini, ma innamorata di Mario. Dopo un lungo corteggiamento da parte dell'uomo, aveva ceduto alla forte attrazione fisica ed emotiva che li legava. In una fredda giornata d'inverno, come dice la stessa Lisa, avevano fatto l'amore, i loro corpi si erano intrecciati, cercati, amati. La disattenzione di Mario fa sì che Lisa rimanga incinta e il figlio che nasce da questa relazione è Alberto Bevilacqua.

Mario non è stato vicino alla donna nei mesi della gravidanza, evento che ha costituito per Lisa un forte momento di crisi che l'ha portata alla depressione. Sin dai primi mesi della gravidanza Lisa è stata osteggiata da tutti. Anche il Mora, l'uomo presso cui prestava servizio come donna delle pulizie, tra l'altro innamorato di lei, aveva tentato in tutti i modi di convincerla che quel figlio sarebbe stato solo un ostacolo. Per convincerla di questo le scatta una foto e gliela consegna, per ricordarle quanto il suo desiderio di essere a tutti i costi madre la sta lacerando e imbruttendo. Le fa notare con le parole più crude, più dure, come portare in grembo quel figlio la stia logorando, stia spegnendo la sua bellezza e le precluda anche la possibilità di avere accanto un uomo ricco. Lisa conserva gelosamente quella foto e negli anni dell'adolescenza del figlio, in un momento di confidenze, gliela mostra, per evidenziare con quanta forza e fatica lo aveva difeso da tutti. Alberto tiene con sé la foto, pur provando un'intensa rabbia guardando la madre ritratta in quel modo, curva sul pavimento, a tenersi con una mano il ventre rigonfio del suo figlio tanto amato e con l'altra a nascondersi il viso con lo straccio con cui lavava il pavimento, per l'umiliazione costretta a subire.

Alla fine del romanzo, dopo la morte della madre Alberto, detto «garibaldino», nomignolo datogli dalla stessa Lisa, si reca alla casa del Mora, ormai vecchio. Il Mora voleva donare ad Alberto la propria cappella di famiglia, per restituire a Lisa, almeno da morta, un posto dignitoso e lussuoso, quel lusso che lei

si era sempre ostinata a rifiutare per difendere il figlio e l'amore che provava per Mario. Alberto accetta l'invito del Mora solo per restituirgli la fotografia, come per riconoscere, davanti a quell'uomo tanto arido di sentimenti e senza pietà, la sua stessa esistenza, per confermare a Lisa che la forza del suo amore gli aveva dato la possibilità di vivere la sua esistenza.

Alberto è figlio di Mario, sempre lontano da casa perché per mestiere faceva l'aviatore, adorava volare, dedicarsi alle sue acrobazie e adulare le donne. Ma con Lisa era stato diverso: alla fine, dopo quattro anni dalla nascita di Alberto, si era deciso a sposarla, continuando a fare su e giù tra i cieli e la loro casa.

Mario non aveva accolto bene la malattia di Lisa, non aveva capito che quella malattia era legata alla nascita dei suoi due figli: la necessità di proteggerli eccessivamente, di doverli amare, l'aveva indotta a non saper gestire le emozioni più profonde, a non saperli accudire, consolare, baciare, abbracciare. Questo amore così intenso l'aveva portata a perdersi nei suoi vuoti, a fuggire da casa perché invasa dai tormenti, incapace di esprimere in modo adeguato il proprio calore e la dolcezza di una madre.

Lisa, soprattutto negli anni dell'adolescenza dei suoi due figli, aveva subito diversi ricoveri presso una casa psichiatrica per tentare di curarsi. La donna si sentiva profondamente colpevole per la sua malattia, era consapevole che ogni sua mancanza, ogni gesto che trascurava di compiere, era un modo per danneggiare i suoi figli. Si sentiva intimamente triste. Il male e le ingiustizie la angosciavano al punto da pensare che avrebbe potuto uccidere i suoi figli per proteggerli dal male del mondo.

Nella casa psichiatrica ha incontrato Simone, compagno di ricoveri. Simone è uno psicotico, in grado di provare un turbine di emozioni – amore, odio, gioia, tristezza – ma non di leggere i propri sentimenti né di esprimerli. Dice la stessa Lisa che il male di Simone è la troppa «intelligenza». Simone è stato privato sin dalla nascita dell'amore materno, nessuno gli ha insegnato cosa significa essere amati, contenuti, al punto che lui prova solo paura di esistere, si ritira in se stesso, perdendo il contatto con la realtà, perché troppo dolorosa da vivere.

Riprendendo il concetto di Bion, nessuno aveva risposto adeguatamente alle sollecitazioni emotive di Simone bambino, attraverso quella che Bion chiama *rêverie* materna, la capacità che una madre ha di trasformare i dati sensoriali inelaborabili

dalla coscienza rudimentale dell'infante. Capacità che favorisce l'evoluzione successiva del bambino di pensare e provare emozioni.

Per Simone è stato doloroso essere abbandonato dalla madre, non essere riconosciuto e non avere nessuno che dia significato alla sua esistenza. Simone ha recuperato un frammento della sua storia solamente quando ha potuto confidare a qualcuno le sue più intime verità, rivelandosi ad Alberto. Una di queste verità era aver scoperto chi fosse sua madre: la proprietaria di un locale notturno. Per vederla Simone andava a suonare il pianoforte nel locale, sorpreso di essere in grado di emozionarla con la sua musica. Con la melodia che creava era stato in grado di far vibrare le corde della sua anima, tanto da farle venire le lacrime agli occhi. L'autore, costretto dalle vicissitudini della vita a entrare in contatto con la malattia mentale, pensa che essere folli significhi avere un'anima «grande», essere folli significa entrare in contatto con le parti più profonde dell'anima umana.

A Simone era stata negata quella relazione tra madre e bambino – tanto importante per la crescita dell'individuo – che consente di sperimentare la continuità di esistenza. Mentre qualsiasi urto, come dice Winnicott, o carenza materna producono un eccesso di frustrazione incompatibile ai bisogni del bambino ed eccedente le sue ridotte capacità di tolleranza, e provoca una reazione nell'infante che interrompe la continuità di esistere. Anche Alberto non aveva avuto la possibilità di essere figlio, ma aveva dovuto, fin dai primi anni della sua vita, assumersi la responsabilità di una madre depressa incapace di accudire e di preoccuparsi emotivamente dei suoi bambini. Era dovuto diventare subito uomo, per essere lui figlio-genitore di una madre-bambina. Lisa era spesso immersa in una profonda solitudine, e l'unica cosa che riusciva a spezzare i suoi silenzi era azionare i registratorini su cui incideva la sua voce, le sue risate, il suo pianto, riuscendo solo in questo modo a colmare i suoi immensi vuoti. Né l'amore per Mario, né quello per i suoi figli, né la sua più grande passione erano riusciti a tirarla fuori dalla sua assenza. La donna amava ballare il tango, anche questo tuttavia per lei significava dondolarsi e farsi avvolgere ancora una volta dalla solitudine. Infatti, lei non sentiva niente neanche incontrando un altro corpo nel ballo, non sentiva attivarsi quelle emozioni profonde, anche istintuali, che la musica, la danza, la vicinanza dei corpi avrebbero dovuto sollecitare.

La guarigione di Lisa arriva solo negli ultimi anni della sua vita. Il viaggio a Parigi con il figlio è stato un'occasione di scambio di intime confidenze, di lunghe passeggiate in cui parlare del dolore che lei stessa aveva sentito di procurare a tutti e che non le aveva consentito di vivere la sua vita, pienamente, perché condizionata e chiusa nelle sue ossessioni e nel suo tormento. In questo viaggio il figlio finalmente diventa figlio, ha la possibilità di parlare e confidare alla madre quanto era stato doloroso crescere col peso di non poter esprimere a nessuno ciò che aveva provato nei momenti di crisi.

Anche la morte della madre, così come il viaggio a Parigi, rappresenta per l'autore un modo per rinforzare il loro legame e mantenerlo vivo anche oltre i confini della vita stessa. Il giorno in cui è arrivata quella telefonata, come dice lo stesso Alberto, egli intuisce che il suo presentimento questa volta era reale: sua madre era morta. In quel veloce viaggio in macchina verso la casa di cura comincia quel lungo dialogo intimo che durerà

anche nei suoi scritti. Quando arriva nella casa di cura, chiede ai becchini di uscire dalla stanza per potersi prendere cura per l'ultima volta di sua madre: l'autore l'ha vestita, profumata, pettinata, sistemata, così come faceva in giovane età, quando Lisa era presa dai suoi tormenti, per continuare, anche oltre la morte, quel legame tanto profondo di relazione quasi simbiotica.

L'ultimo gesto di rito che Bevilacqua fa nei confronti della madre è la rievocazione nella sua memoria dell'immagine che avevano ammirato insieme nella chiesa *Domine Quo Vadis*, sull'Appia Antica a Roma, in cui sono conservate, su una piccola lastra di marmo, le presunte orme di Gesù. E così lui immagina il cammino della madre dopo la morte, un cammino cristiano oltre il quale potersi ritrovare e ove la stessa avrebbe potuto liberarsi definitivamente dai tormenti che l'avevano oppressa in vita. Un'immagine molto suggestiva, che gli consente in modo evocativo di continuare a seguire il passo di Lisa, anche ora che non c'era più.

Attraverso la scrittura, Bevilacqua ha potuto continuare a risignificare e ricostruire la sua storia, la sua relazione con la madre, a confidarle i pensieri più intimi e profondi che non aveva potuto esprimere durante la sua vita a causa di quel «Dio che si annicchia nel cervello, capace di tormenti indicibili». Scrivere era un modo per esaltare ancora gli insegnamenti di una madre molto intuitiva ma che, a causa della sua malattia, non aveva saputo comunicare con i sensi i suoi sentimenti.

Neanche la relazione con Cristina lo aiuta a liberarsi del «fantasma» di Lisa. Le situazioni e le dinamiche passate sembrano rimettersi di nuovo in scena, un gioco di luci e ombre fa sì che il suo matrimonio diventi lo spettacolo che aveva già vissuto: gli sbalzi di umore, i continui litigi lo dissolvono fino alla separazione. Lisa gioca il suo ultimo colpo di scena, e anche dopo la morte lo mette di fronte a un'altra verità: segretamente incontrava Cristina. Alberto scopre attraverso l'amico Tillo, vecchio compagno di liceo, che Lisa aveva sempre voluto bene a Cristina, l'aveva sempre consolata e confortata per i suoi drammi interiori, se ne era sempre presa cura, non standole accanto come la moglie di suo figlio, ma come una donna che soffriva per la mancata realizzazione della loro unione. Lisa era consapevole che suo figlio non era un buon compagno, così come sapeva che era terrorizzato dall'idea di avere figli. Indubbiamente, lei era stata una protagonista inconscia del suo dramma esistenziale.

La scrittura rappresenta quindi per l'autore una via d'uscita attraverso la quale ricerca la possibilità di sentirsi autentico sublimando gli affetti. Alberto Bevilacqua attraverso la scrittura riesce a entrare in contatto con il suo mondo interno, facendo parlare i suoi vissuti più profondi, la melanconia che, a causa delle sue esperienze di vita, inonda i suoi stati d'animo.

E come la maledizione degli Atridi, gli stati emotivi, i sentimenti, i vissuti si tramandano da generazioni in generazioni. La differenza sta nel modo diverso con cui ogni individuo li elabora e li canalizza. Così l'autore ha trovato il suo equilibrio trasmettendo, attraverso i suoi romanzi, ciò che maggiormente l'aveva afflitto e da cui era stato imbrigliato negli anni più teneri della sua vita.

Sin dalla nascita era stato costretto a colorare la sua esperienza di grigio a causa del disagio interno della madre. La possibilità di vivere creativamente, così come dice Winnicott, gli è stata concessa dalla scrittura. ♦



# I.I.W. ISTITUTO ITALIANO WARTEGG

Roma



Fondatore e Presidente: Prof. Alessandro Crisi

## ATTIVITÀ FORMATIVE 2011

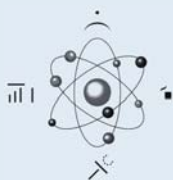
I nostri corsi intendono fornire una preparazione altamente specializzata nell'uso clinico dei maggiori test psicologici. Il nostro modello formativo, consapevole delle difficoltà che i neofiti incontrano soprattutto nella stesura della relazione psicodiagnostica conclusiva, dedica grande spazio alle esercitazioni pratiche e alla presentazione e discussione di casi clinici.

- **Corso Wartegg (9 incontri mensili):** una nuova metodica di uso ed interpretazione del test.
- **Corso WAIS-R (4 incontri mensili)** la forma rivista e ampliata del più noto test di livello
- **Corso MMPI-2 (5 incontri mensili)** il questionario di personalità più utilizzato nel mondo
- **Corso Biennale di Psicodiagnostica (18 incontri mensili):** formazione professionale altamente specializzata all'uso clinico di una batteria di test per l'età adulta: WAIS-R; MMPI-2; Wartegg (WZT); Prove Grafiche (DFU e DF).
- **Corso Biennale sul Test di Rorschach metodo Exner (18 incontri mensili):** una preparazione specifica nell'uso e nell'interpretazione clinica del test di Rorschach, sia nell'età evolutiva che nell'età adulta.

Direttore e Coordinatore dell'attività didattica è il **Professore a contratto Alessandro Crisi**, II Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica, "La Sapienza" Roma, Psicoterapeuta e Psicodiagnosta, Membro della I.S.R. (International Society of Rorschach), della S.P.A. (Society for Personality Assessment) e del Comitato Direttivo dell'A.I.P.G. (Associazione Italiana di Psicologia Giuridica), Autore di oltre 60 pubblicazioni in campo psicodiagnostico. Membro del Comitato Scientifico del XX Congresso Internazionale Rorschach, Tokyo, 17-20 luglio 2011.

## SCONTI SPECIALI PER STUDENTI

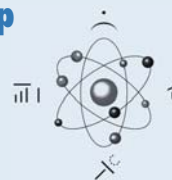
Per scaricare i programmi dei nostri corsi: <http://www.wartegg.com/eventi.php>



### INFORMAZIONI

email (consigliato): [iiv@wartegg.com](mailto:iiv@wartegg.com) • telefono 06 54.30.321 – 06 56.33.97.41

**SEDE:** VIA COLOSSI, 53 Roma (Fermata Basilica S. Paolo, metro B)



**La nuova modalità di interpretazione del Test di Wartegg proposta dall'IIW, a partire dal 2002, è utilizzata dai Reparti Selezione della Marina Militare, dell'Esercito Italiano, della Polizia di Stato e dall'Aeronautica Militare.**

# Alfabeto della vita postmoderna

PIERA LOMBARDI  
Giornalista – Roma

**P**er cominciare, una sfilza di no, i no che aiutano a crescere chi non accenna a voler crescere, o che dovrebbero ridestare un barlume di coscienza civica (che non è una parolaccia).

«No a ogni tipo di condono, no a chi butta per terra ogni genere di rifiuti, anche una semplice cartaccia. No all'automobilista che parcheggia ovunque, con la scusa che è solo per pochi minuti, no a chi imbratta i muri sentendosi un'artista, no ai parchi invasi dagli stand pubblicitari, no ai bambini maleducati, ancor più no ai ragazzi maleducati che erano bambini maleducati e basta e ora sono diventati teppisti; no a chi non dice per piacere e grazie; no a chi non sa cedere il passo, il posto, la parola; no ai cellulari che squillano sempre e ovunque; [...] no ai governi ladri; [...] no alla televisione tutta tette e culi e falsa scienza; no ai golf di cachemire a 5 euro. C'è spazio per continuare».

Potrebbe diventare un manifesto di insorgenza civile, questo scritto, da appendere in casa, a scuola, negli uffici, nelle deputazioni deputate a decidere della nostra vita e quanta marginalità distribuire. E non solo questo. Funziona dappertutto così l'*Alfabeto del senso e controsenso* di Francesca Martini (Magi Edizioni), e verrebbe da aggiungere anche alfabeto del non senso, perché in questo originale breviario di racconti succosi, spartani, concentrati, disposti in ordine alfabetico perché ciascuno prende avvio da una parola chiave che ha cambiato senso, perso di senso; ecco in questo breviario si individua un senso, un controsenso, ma anche il nonsenso dei (mal)costumi imperanti, di mentalità colate nel vuoto pneumatico e di cervelli al silicone.

Ci vuole una mano (e una mente femminile) a impastare bene l'amalgama di verità che appaiono scontate e non lo sono perché giacciono sempre sotto, non emergono; ci vuole una mano femminile leggera, arguta, essenziale a rivelarci disfunzioni del vivere elevate a vizi e stravizi con cui ci guastiamo il viaggio. Non si troverà nessuna concessione all'autocompiacimento, nessun vezzo stilistico: bensì la concisione, il rigore mescolati all'arguzia e alla invettiva tagliente di certa precettistica latina, propri di chi va al sodo senza giri di parole e mentre scrive ce le canta sapendo modulare l'insofferenza accumulata. Leggendo questi brevi racconti ci si scopre infelici, trafitti da un certo dolore intercostale perché sono rivelatori della pochezza dei nostri orizzonti consumati dai consumi, di menti vanificate a colpi di superficialità; leggendo questi racconti si scopre l'orizzonte di luce e si assaggia la felicità, di vera forza epicurea: basta poco per abbracciare la pienezza del vivere, riagganciare il senso, basta pochissimo per essere pienamente esistenti, na-

scere a se stessi e scoprirsi creature viventi. La svolta che Francesca Martini indica, che si stia alla voce b di bello e brutto o alla voce p di piedi, o alla voce s di sentimenti, è una e una sola: aderire alla propria unicità purché coltivata, non lasciarsi contaminare, tornare a essere, frantumare con la forza critica e la leggerezza dello spirito che è cosa altra dalla frivolezza spicciola, l'assuefazione al mercato, agli standard imposti da degradanti modelli televisivi.

Circola nel libro saltando da una lettera alfabetica all'altra un sapere che ha il sapore di un'antica precettistica, una cultura filosofica che risale a Orazio ma subisce il «trattamento» di una trapuntata ironia femminile. L'alfabeto da questo punto di vista è un repertorio di massime e suggerimenti formulato in maniera nitida e incisiva. In fondo la meta è praticare il buon senso che talvolta deve diventare senso del limite, oppure senso del ridicolo proprio e altrui, tenendosi invece lontano dalle perversioni di un certo senso comune. Ci sono racconti che fotografano l'incoscienza del vivere o il vivere sempre fuori da sé, in forma sciatta, quella sciattezza che diventa ignoranza: la signora che al cinema mentre si proietta, un titolo a caso, il film *Il grande silenzio* (che racconta la vita quotidiana in un monastero francese), fa squillare il cellulare e a qualche timida protesta risponde «tanto non c'è niente da sentire» (*speriamo che abbia una casa sulla tangenziale* è l'auspicio dell'autrice); le ragazze che vanno a fare volontariato in Africa all'ombra di un resort e con la mezza minerale povera di sodio sempre a portata di mano, e poi a casa loro non si applicano a fare una raccolta differenziata manco a pregarle; i maniaci di facebook che hanno trasferito tutta la loro vita sulla bacheca virtuale e si vantano di avere migliaia di amicizie e pazienza se sono anime mai viste, mai conosciute, forse neanche esistenti davvero. Episodi in cui anche le migliori intelligenze potranno specchiarsi e sviluppare da quel momento una dissociazione da sé, la vergogna, sì anche il sentimento della vergogna. Alla voce «tempo non libero» troverete infine immortalata la patologia epocale per eccellenza. Non si dispone del proprio tempo, e si sa, ma non si fa niente per andare al passo col proprio tempo interiore; al contrario non si fa altro che fuggire dal sé e dal proprio ritmo interiore per aderire passivamente ai tanti moduli riempitempo che sono fonte di guadagno per chi ha capito che lo scettro del potere in questa società lo ha chi detiene il tempo per organizzare il tempo altrui. Riappropriatevi del vostro tempo, ammonisce Francesca Martini, insegnante e scrittrice, nata a Udine, romana d'adozione, riappropriatevi della vostra vita. Altrimenti niente avrà senso, da qui al carro funebre, quando il tempo deflagrerà in forma irreversibile. ♦

## Novità



*(T di Tempo non libero) È da tempo che il Tempo libero è diventato una delle principali fonti di guadagno per alcuni e di spesa per altri. Mi spiego: qualcuno si è messo a tavolino per rubare l'ultima cosa che restava da rubare (chissà...): il tempo che dopo lunghe lotte si era riusciti a strappare al lavoro, quelle ultime ore di ogni giorno e l'ultimo giorno della settimana o addirittura gli ultimi due se va proprio bene. Finalmente liberi di decidere cosa fare o meglio se fare qualcosa o abbandonarsi a se stessi. Ma no, impossibile starsene in pace su un prato con un libro e il proprio cane che corre felice; per il fruitore del tempo libero è stato organizzato un bel programmino, nei minimi dettagli...*

FRANCESCA MARTINI  
ALFABETO DEL SENSO E CONTROSENSO

COLLANA: PAROLE D'ALTRO GENERE – € 10,00 – PAGG. 96 –  
FORMATO: 13x21 – ISBN: 9788874870639

Piccoli racconti su grandi concetti che hanno cambiato o perso il loro significato originario (vedi la lettera B di *Bello* e *Brutto* o la P di *Progresso*), che sono stati dimenticati, abbandonati o addirittura rifiutati (la G di *Ghetto* e la S di *Sentimenti*), che sono palesemente incompresi o chiaramente compresi male (*Idiozia*, *Tempo non libero*), che vogliono ancora imporsi (alla N di *No* occorre fare una pausa)...

Qua e là, lettere rassicuranti (O di *Ozio*, Q di *Quiete*, P di *Piedi*) che, miracolosamente, rimangono tali e quali. Quasi a dare un sollievo in questo susseguirsi di significati così diversi delle parole così uguali. Dalla A alla Z, uno spaccato del senso e controsenso della nostra vita di tutti i giorni.

**Francesca Martini.** Sono nata a Udine e ho studiato a Roma, dove mi sono laureata in Lettere. Ho iniziato a lavorare nell'ambito della Storia dell'Arte per poi scegliere la scuola. Sono dunque un'insegnante che scrive: ho pubblicato filastrocche ne *La Babele dell'inconscio* di Amati, Argentieri, Canevisti (Cortina) e in *Dall'uomo nero al terrorista* di Argentieri, Carrano (Edizioni Magi). Nel 2003 è uscito per Antalia il mio libro *Lettera di una professoressa* e nel 2007 *Le anime semplici* (Edizioni Magi).





# TEMENOS

## CENTRO CULTURALE JUNGHIANO

*Non ho un giudizio definitivo su me stesso e la mia vita. Non vi è nulla di cui mi senta veramente sicuro. Non ho convinzioni definitive, proprio di nulla. So solo che sono venuto al mondo e che esisto, e mi sembra di esservi stato trasportato. Esisto sul fondamento di qualche cosa che non conosco. Ma nonostante tutte le incertezze, sento una solidità alla base dell'esistenza e una continuità nel mio modo di essere.*

Carl Gustav Jung

### Chi siamo

Siamo un gruppo di appassionati e studiosi junghiani animati dal desiderio di diffondere e approfondire gli orientamenti della psicologia analitica. Promuoviamo occasioni di contatto e confronto, avvalendoci della collaborazione di esperti e noti professionisti del settore. Quello del centro culturale junghiano Temenos è un percorso di ricerca per tutti coloro che sono interessati alle tematiche del profondo, un viaggio per chi è sul cammino della propria evoluzione personale.

### A chi ci rivolgiamo

Le attività del centro culturale junghiano Temenos, seminari, incontri, corsi ed altro, sono aperte a tutti coloro che sono interessati alle tematiche esistenziali e del profondo.

Siamo particolarmente lieti di accogliere nuovi partecipanti: professionisti del settore, studenti, educatori, persone interessate ad approfondire la psicologia del profondo o semplicemente desiderose di arricchire il proprio percorso esistenziale.

### Sede

Temenos – Centro Culturale Junghiano  
Via Venturi, 20 – 40053 Bazzano BO  
e-mail: [info@temenosjunghiano.com](mailto:info@temenosjunghiano.com)  
Telefono: 051 830840 – 346 0867283  
[www.temenosjunghiano.com](http://www.temenosjunghiano.com)

# Essere fratelli di...

*Quando la presenza di un figlio «speciale» rende invisibili i fratelli*

**AMALIA SABINA RAUCCI**  
Psicologa, psicoterapeuta – Marcianise (CE)

«I figli sono come le dita di una mano, qualsiasi dito ti ferisci ti fa male nello stesso modo».

Questo detto, tipico delle mie zone, è sempre stato utilizzato dai genitori per rispondere alle accuse dei loro figli di fare differenze tra i fratelli. Ciò ha sempre suscitato in me una riflessione, che è la seguente: è vero che le dita di una mano sono uguali per quanto riguarda la loro composizione organica, ma hanno dimensioni, funzionalità e posizioni diverse. Ciò che conta, e che fa la differenza, è la relazione tra le dita della mano e la mano stessa. Per dirla con la metafora di Gregory Bateson, *una mano non è solo cinque dita: è quattro relazioni*. Da queste riflessioni sorgono spontanee alcune domande: perché fratelli, nati e cresciuti nella stessa famiglia sono diversi tra loro e hanno relazioni diverse con i genitori? E cosa avviene, in termini di interazioni, in quelle famiglie in cui un figlio ha un disturbo fisico o psichico? In particolare, quali sono i vissuti dei fratelli dei soggetti con tale disagio?

L'obiettivo del presente articolo è quello di dare una risposta a tali quesiti e di mostrare la straordinaria unicità del legame fraterno, legame che concilia in sé caratteristiche diametralmente opposte: rivalità e complicità, odio e amore profondo, complementarità e reciprocità, osservandone il funzionamento e le funzioni nella vita «normale» della famiglia e nella patologia e nella clinica attraverso la descrizione di un caso clinico.

## **IL SOTTOSISTEMA FRATELLI: «LE RADICI ORIZZONTALI»**

Il sottosistema fratelli può essere definito come

«laboratorio sociale in cui i figli possono cimentarsi nelle loro relazioni tra coetanei. In questo contesto i figli si appoggiano, si isolano, si accusano reciprocamente e imparano l'uno dall'altro. In questo mondo di coetanei i figli imparano a negoziare, a cooperare, a competere, a farsi amici e alleati, a far riconoscere le loro capacità. I confini del sottosistema dei fratelli dovrebbero proteggere i figli dall'ingerenza dei genitori, in modo da esercitare il diritto alla vita privata, avere campi d'interessi propri ed essere liberi di farsi le ossa mentre esplorano» (Minuchin, 1976, p. 6).

Tali esperienze fatte con i fratelli serviranno da modello e linee guida quando i ragazzi si troveranno in contatto con i coe-

tanei che non fanno parte della famiglia. Minuchin sostiene, precisamente, che «quando i bambini contattano i loro coetanei del mondo esterno cercano di operare seguendo le linee del mondo dei fratelli. Appena imparano modalità di relazioni alternative, riportano questa conoscenza sperimentale nel mondo dei fratelli».

Nel caso dei figli unici si può capire, quindi, quali disagi essi possano incontrare: un adattamento maggiore e precoce al mondo adulto e una difficoltà nello sviluppo dell'autonomia e della capacità di condividere, cooperare e collaborare con gli altri. A tal proposito mi pongo un interrogativo: quali sono, invece, i vissuti di coloro che hanno fratelli la cui differenza di età e di circostanze di vita è tale da farli sentire *figli unici*?

Per dare una risposta a questa domanda bisogna fare riferimento a Bank e Kahn (1982), i quali suddividono i fratelli in due categorie: a basso e ad alto accesso. Secondo questi autori da tale «livello di accesso» dipenderebbe il legame emozionale tra fratelli. Al primo gruppo appartengono i fratelli separati da una differenza di età superiore a otto-dieci anni, che hanno vissuto poco tempo insieme e non hanno condiviso a lungo uno spazio e una storia familiare comune, hanno frequentato scuole, amici e anche genitori «diversi» e quindi agiscono quasi come membri di generazioni differenti. Il bambino più grande può prendere coscienza degli atteggiamenti genitoriali, dei gesti di cura, delle attenzioni che essi rivolgono al fratellino e pensare che anche lui ha vissuto quei momenti; può, osservando i genitori, imparare i gesti necessari a compiere la funzione genitoriale, aiutarli a prendersi cura del piccolo e assumere, nei suoi confronti, una posizione a un tempo paterna/materna e fraterna.

Al secondo gruppo appartengono i fratelli vicini d'età. Questi, oltre ad essere vicini per numero di anni hanno di solito lo stesso sesso e questo dà loro l'opportunità di vivere in comune gli eventi, le fasi del ciclo di vita familiare e il rapporto con i genitori a partire dalla stessa età. Quindi la vicinanza in età e sesso promuove l'accesso a eventi di vita comuni e favorisce l'instaurarsi di un legame più intenso, caratterizzato da un forte senso di lealtà.

Un esempio cinematografico di quanto sopra descritto è rappresentato dal film *Mio fratello è figlio unico*, di Daniele Luchetti, film che sembra avere punti di contatto con la trama familiare del caso clinico che tratterò più avanti. Anche se ispirato al libro di Antonio Pennacchi *Il fasciocomunista*, il film si allontana dallo scritto perché il tema centrale, come lo stesso titolo preannuncia, risulta essere quello delle relazioni familiari, le vicende politiche occupano solo una posizione secondaria. I legami fondamentali sono da cercarsi nella più arcaica delle istituzioni sociali, mentre la città, la capitale, la fab-

brica, la scuola, l'università e il mondo intero non fanno che da sfondo a questo scenario fatto di mamme, papà, fratelli e sorelle.

La famiglia del film è concepita e rappresentata come una famiglia patriarcale composta dal padre operaio, dalla madre, casalinga, e da tre figli. Pur essendo tre fratelli ognuno vive un senso di unicità: Accio (il protagonista, interpretato da Elio Germano) si sente escluso (come M., il protagonista del caso clinico), perché il fratello maggiore (Manrico, Riccardo Scamarcio) è il più amato. Francesca (la sorella, Alba Rohrwacher) non è contemplata, perché allora la famiglia funzionava così, si parlava solo dei maschi.

Il romanzo cinematografico assume i toni di un romanzo psicologico, di un racconto di un'anima e delle sue sofferenze all'interno di un contesto domestico soltanto un po' allargato. È la storia di un ragazzo che si sente solo e privato principalmente dell'affetto familiare. Mentre Manrico, bello ed estroverso, ha su di sé continuamente gli occhi innamorati tanto della madre quanto delle ragazze del paese, Accio è rifiutato dalla madre e non viene visto o viene rifiutato dalle ragazze ora per il suo aspetto scostante, ora per le sue idee fasciste. Attraverso il dipanarsi della storia emerge che il protagonista è in realtà più sensibile rispetto al fratello. Proprio perché sofferente, sa amare perché è umiliato dalla vita, mentre il fratello maggiore è crudele con chi lo ama, è freddo perché esaltato dalla felicità e dalla giovinezza. Accio cerca di essere estremo nelle sue scelte probabilmente perché vive un complesso di inferiorità, vuole mettersi in mostra, esserci e farsi notare.

La scelta politica di Accio sembra essere, quindi, la scelta del desiderio represso, la scelta degli ultimi, degli esclusi/reclusi, mentre la scelta rivoluzionaria di Manrico sembra la scelta del piacere e dell'edonismo di chi «non deve chiedere mai». La dinamica che si viene a creare sembra la seguente: Accio vorrebbe intimamente essere come il fratello Manrico/Scamarcio, ma crede di non esserne all'altezza, sente che non potrà mai eguagliare il tanto amato e odiato fratello, così reagisce rifiutando un modello da cui è escluso. Tale dinamica è la stessa per cui lo spettatore è portato a identificarsi con il protagonista, nutrendo in segreto il desiderio di vivere una vita da Scamarcio/Manrico, una vita di sovrabbondanza erotica, una vita in cui non si deve chiedere mai.

Accio appare troppo concentrato su se stesso, solo alla fine smette di guardarsi allo specchio e rivolge il suo sguardo verso gli altri, più sicuro delle proprie scelte e della propria identità.

Il film termina mostrando una doppia immagine di Accio, quella del ragazzo che è nel presente e quella del bambino che è stato nel passato, quasi a simboleggiare, secondo me, il ritorno alle origini, che è, però, un ritorno più consapevole e ricco perché è pieno delle esperienze fatte durante il percorso di crescita e di presa di consapevolezza.

«Crescere non vuol dire far morire parti vecchie di Sé, il bambino, l'innamorato... ma integrare quelle parti in una coscienza più vasta del proprio sé e farle dialogare, consapevoli del carattere illusorio dell'esistenza di un sé unitario. Dunque, ciò che muta nel tempo è solo il modo con cui si guarda se stessi e il mondo, con maggiore distacco e con quella punta di ironia che ci fa dire senza alcun timore: in fondo in fondo siamo ri-

masti gli stessi di sempre! Secondo il pensiero junghiano, l'individuazione, in realtà, è diventare sempre più se stessi» (Ruggiero, 2007, pp. 57-58).

## FRATELLI SI NASCE O SI DIVENTA?

Quando si parla di relazione fraterna, ci vengono in mente sia le situazioni di condivisione, di complicità tra fratelli, sia le lotte, i conflitti, legati ai sentimenti di gelosia e ai desideri di rivalità. Questi desideri si acutizzano sotto lo sguardo dei genitori: i fratelli diventano potenziali rivali nel cercare di ottenere il privilegio di essere il migliore e il più amato. I genitori fungono, quindi, da «elemento stimolatore» di certe reazioni, e da impedimento per altre. In assenza dei genitori lo scenario cambia: i figli litigiosi cambiano registro, diventano capaci di collaborare, di organizzarsi, di trovare degli accordi. La qualità del rapporto fraterno dipende molto dai genitori, da quanto loro riescano a «togliersi di mezzo» dai figli, per lasciare che trovino un loro modo di stare insieme, un loro stile.

Non basta essere dello stesso sangue per essere fratelli. Un legame affettivo ha bisogno di tempo per costituirsi, per consentire di dire «nasco da questa famiglia, siamo della stessa pasta, questo è mio fratello, mia sorella...». La famiglia è un'unità dinamica soggetta a continui cambiamenti. Ciascun membro della famiglia cresce, evolve e si trasforma nel tempo, per cui ogni famiglia deve confrontarsi e assecondare le trasformazioni relative allo sviluppo emotivo, cognitivo e fisico dei suoi diversi componenti. Così come gli individui si trasformano nel tempo, allo stesso modo le relazioni esistenti tra i vari membri della famiglia evolvono, portando significative modificazioni all'interno della famiglia stessa. Questo «ciclo di vita della famiglia» è scandito da vari stadi evolutivi che rappresentano «eventi critici», nodali, in quanto implicano una ristrutturazione e una riorganizzazione del sistema. La nascita di un figlio, soprattutto del primo, per esempio, rappresenta un momento critico per i coniugi, in quanto impone alla coppia di passare a nuove modalità di organizzazione e di relazione, cambiamento, questo, che non è istantaneo. La nascita di un figlio modifica quindi, l'assetto familiare spingendo i suoi membri a trovare un nuovo equilibrio (cfr. Malagoli Togliatti, Lavadera, 2002).

I genitori necessitano di tempo per potersi sentire genitori a tutti gli effetti. È come se ogni genitore debba «adottare» il proprio figlio e viceversa. Genitori si diventa attraverso la scoperta, la conoscenza del bambino nato, del bambino reale, che è diverso da quello immaginario, da quello atteso.

Allo stesso modo, fratello si diventa. Si diviene fratelli lungo un cammino fatto di vicinanza, litigi, compromessi, perché si tratta di un legame che oscilla tra due poli: amore-odio, a volte molto intensi. La relazione tra fratelli assume le coloriture più varie in quanto impregnata di sentimenti ambivalenti che animano le battaglie che tutti noi ricordiamo, ma che permettono anche a ciascuno di acquisire la propria identità. Se i genitori sono consapevoli dei momenti critici che si accompagnano ai cambiamenti evolutivi individuali e familiari, probabilmente tollereranno meglio la crisi del figlio maggiore quando nascerà il secondo figlio, crisi fatta di entusiasmo, sconforto, ostilità, comportamenti regressivi, e così via.

La nascita del secondo figlio segna il cambiamento del rapporto esclusivo genitori-bambino, ed è fonte di grande sof-



ferenza per il primogenito perché deve riconoscere che non è più tutto per la madre e inizia a provare gelosia. In effetti quando nasce un fratello, si modifica il rapporto esclusivo con i genitori e il trio deve trovare un nuovo equilibrio. L'arrivo di un fratello non è solo traumatico, ma è anche per il bambino un'occasione per scoprire chi è lui. Il fratello neonato viene vissuto come un invasore, una potenziale minaccia al suo posto conquistato presso i genitori, si sviluppa in lui la paura di perdere le sue prerogative. Man mano che cresce, il fratello diventa un pericolo più reale perché con i primi passi, con le parole, diventa uguale a lui, fa le stesse sue cose. Sarà la vita condivisa con lui, i giochi, che gli permetteranno di accorgersi delle differenze tra lui e il fratello. A tale esperienza speculare segue la fase della differenziazione dei fratelli che rappresenta il precursore della socializzazione, fase in cui i bambini si dedicano agli scambi con i coetanei, portando con sé le modalità relazionali apprese con i fratelli.

«Il processo evolutivo familiare consiste in un progressivo avanzamento nel tempo verso nuovi stadi di sviluppo e di crescita, e insieme in un recupero all'indietro nel tempo finalizzato all'integrazione del "nuovo" con il "vecchio", dell'orizzonte futuro con il vissuto e l'esperienza passata» (Andolfi, 2003, p. 28).

### ESPERIENZE NON CONDIVISE

Per rispondere al primo quesito enunciato nell'introduzione, le differenze esistenti tra i fratelli appaiono riconducibili a un ambiente familiare uguale solo in apparenza, ma in realtà profondamente diverso per ogni fratello, perché differenti sono i vissuti di ciascuno di loro all'interno e all'esterno della famiglia e differenti sono, secondo Judy Dunn (1993), le relazioni che i figli intrattengono con i loro genitori. Ognuno di essi condivide la storia familiare per quanto riguarda i fatti, le emozioni, i sentimenti, attraverso una lettura e una ricostruzione individuale, a volte addirittura contrastante con quella degli altri. Due fratelli, infatti, non vedono mai le stesse cose allo stesso modo, ma costruiscono visioni della realtà e di se stessi molto diverse, che vanno a influire sul proprio percorso di crescita. Sono proprio queste «esperienze non condivise» che ci permettono di spiegare lo sviluppo di differenze individuali nella personalità e nell'adattamento.

Come sostengono Dunn e Plomin (1991) sono i fattori ambientali che un fratello non condivide con gli altri che lo aiutano a crescere. Le esperienze condivise, invece, sembrano non avere eccessiva importanza per lo sviluppo. I bambini nati e cresciuti nella stessa famiglia vengono considerati e trattati dai genitori ognuno in modo diverso, anche quando questi affermano di non fare alcuna preferenza.

Secondo Chantal Van Cutsem (1998) i figli sono molto sensibili alle differenze reali tra di loro e i loro fratelli e sorelle nelle relazioni con i genitori. Essi fanno molta attenzione alle dimostrazioni di affetto, d'interesse e rispetto espresse dai genitori, alle aspettative e al modo in cui ciascun figlio viene trattato. Molte ricerche hanno dimostrato che il comportamento delle madri è ben lungi dall'essere identico rispetto a ogni figlio, e che queste differenze possono essere percepite dai bambini come preferenze o ingiustizie che possono aumentare la loro rivalità.

Pur non dipendendo quasi mai dall'intenzione o dalla buona volontà della madre o del padre, le diversità di trattamento permangono e sono collegate a fattori oggettivi quali: l'ordine di nascita, il sesso, e vari fattori contingenti.

È importante anche, per esempio, l'accordo tra i genitori, che può esserci quando nasce il primo figlio, e non esserci quando nasce il secondo, o viceversa, e ciò crea un diverso clima affettivo iniziale per i due fratelli che può influire differenzialmente sullo sviluppo della loro personalità.

Sembra, quindi, che la famiglia abbia una grande influenza nel rendere diversi, e non simili, i fratelli.

«Qualcuno ha paragonato la nascita a un salto nel vuoto, salto che alcuni, potendo, non avrebbero mai scelto di fare. Non lo è. La verità è che apriamo gli occhi in un mondo che esiste da prima e indipendentemente da noi; la verità è che oltre il salto non troviamo il vuoto ad accoglierci, ma una rete» (Andolfi, 2003, p. 33).

### GELOSIA: COME CAINO E ABELE

Secondo De Bernart la parola chiave che fa scaturire la gelosia tra fratelli è: «anche». Per tenere a bada questo sentimento di gelosia i fratelli rivendicano l'uguaglianza come garanzia di giustizia: pretendono gli stessi privilegi e gli stessi diritti. È questo principio di uguaglianza che fonda e caratterizza il sottosistema dei fratelli.

Sebbene la Bibbia, la storia e la saggezza popolare ci parlino della gelosia tra fratelli da millenni, le ricerche su questo tema in campo psicologico sono cominciate molto più recentemente, e cioè dopo gli scritti di Adler (1928) sull'importanza dell'ordine di nascita. La logica che guidava questa ricerca era, tuttavia, riduttiva, perché partiva dall'idea che fosse di grande importanza l'attaccamento del figlio a un genitore (madre o padre che fosse). La logica era però sempre diadica e considerava il nuovo figlio in arrivo come colui che avrebbe spostato il primo dal rapporto con i genitori (creando in lui la gelosia) o non sarebbe riuscito a spostare il primo, creando in se stesso questa forma di gelosia. Il rapporto tra i fratelli in realtà non veniva nemmeno considerato, si pensava soltanto al rapporto di ciascuno dei figli con i genitori. Molti autori hanno studiato il problema da questo punto di vista, un altro esempio è rappresentato dalle teorie di Bowlby (1969).

De Bernart (1991; 1992) si interroga sull'inizio della gelosia e giunge alla conclusione che essa non coincida con il momento della nascita del secondo figlio, ma che faccia la sua comparsa quando questo «intruso» entra nella fantasia dei genitori e, naturalmente, del loro primo e per ora unico figlio.

Sul figlio che nasce si concentrano aspettative individuali e familiari, sentimenti e sensazioni legati a eventi che possono essersi verificati durante la gravidanza, la nascita o il primo periodo post-natale, oppure dovuti a somiglianze e identificazioni tra genitori e figli. Come sopra accennato, già prima della nascita del bambino ogni genitore comincia a fantasticare su quella che sarà la sua identità e quale ruolo il bambino stesso avrà nello sviluppo della dinamica familiare.

«L'evento della nascita di un bambino è caratterizzato da un'eccezionale ricchezza di processi individuali

e dell'intero sistema familiare. Questi precedono, anche di molto tempo, l'evento stesso e costituiscono la premessa estremamente complessa, alla messa in moto di reazioni da parte degli interessati e a processi di adattamento, per trovare nuove modalità di funzionamento dentro la famiglia» (Scabini, 1987).

Ma questa non è l'unica maniera in cui si costruisce la gelosia. Un altro modo in cui i genitori possono contribuire a ciò è mediante la connotazione. I genitori, così, hanno la capacità di condizionare le posizioni funzionali dei figli.

Se un bambino avrà la fortuna di avere assegnata una funzione positiva e questa verrà rinforzata dai genitori per anni, finirà per assumere un'identità positiva soddisfacente (il buono, l'intelligente, ecc.). Al contrario, un'assegnazione funzionale negativa può essere di peso per lo sviluppo di un figlio e può condizionarlo pesantemente. Nelle famiglie sane questi ruoli sono assegnati e modificati in modo flessibile e questo garantisce la possibilità di crescita per tutti. Ma se, viceversa, una posizione funzionale diviene stabile per richiesta di uno o entrambi i genitori e con la complicità dei fratelli, si prepara lo spazio per un sintomo.

C'è da dire che non solo i genitori possono condizionare con le loro aspettative i figli, ma anche i figli possono essere influenzati dalla nascita di nuovi fratelli e che la necessità di difendere una posizione acquisita li può portare a sviluppare comportamenti sintomatici significativi. Anche l'ordine di nascita è un elemento molto importante, non solo per il particolare significato che può avere la nascita del primo figlio, ma anche perché, come rilevano Bank e Kahn, nella maggior parte delle famiglie un solo soggetto può occupare un certo spazio psicologico in un determinato periodo di tempo. Ciò vuol dire che il primo figlio acquisisce una sorta di diritto di precedenza, una posizione funzionale che di solito non potrà essere occupata da un fratello successivo, se il primo non l'avrà lasciata libera. Gli altri figli, inevitabilmente, dovranno diventare qualcos'altro. Le funzioni che ogni fratello svolge nell'ambito della famiglia dipendono in gran parte da ciò che nel tempo egli acquisisce come suo ruolo e sua identità all'interno di tale nucleo familiare.

### **COSA AVVIENE AI FRATELLI DI «INDIVIDUI SPECIALI»?**

Precedentemente ho descritto ciò che appartiene alla normale ambivalenza e talvolta conflittualità tra fratelli, nel presente paragrafo, invece, affronterò, ciò che accade tra fratelli quando uno di loro è affetto da un disagio fisico o psichico.

C'è da dire che in presenza di membri con patologia, l'attenzione e le conseguenti azioni di supporto sono orientate principalmente verso questi e in seconda battuta ai genitori, mentre i fratelli sono spesso «dimenticati»: quasi che si voglia nascondere o peggio negare il loro dolore e i loro sentimenti dando per scontato la loro accettazione senza riserve della difficile situazione. I fratelli di soggetti con disturbo psichico o fisico incontrano grosse difficoltà nel trovare il loro posto in famiglia: si trovano spesso a dividere una poltrona, altre volte, quando i genitori sono totalmente presi nell'occuparsi del fratello «malato», si devono accontentare di una poltroncina.

Bisogna invece riconoscere il disagio, in termini di peso emotivo e di difficoltà quotidiane, che questi fratelli vivono. Bisognerebbe, quindi, chiedere:

I fratelli di persone disabili hanno anche loro dei problemi? I fratelli di persone disabili sono gelosi? I fratelli di persone disabili si vergognano? Si sentono soli? Hanno paura? I fratelli di persone disabili chi sono?

Avere un fratello o una sorella con disabilità è un evento «eccezionale» che influenza profondamente lo sviluppo psicologico del bambino non disabile. Condividere spazi di vita con un «fratello difficile» comporta la presenza di maggiori ostacoli nella crescita individuale per gli altri figli: si assisterà a una maggiore responsabilizzazione, anche per i bambini «piccoli», a una riduzione degli spazi personali, a una difficoltà a invitare gli amici a casa, e così via.

Questi bambini si devono adattare a un fratello «speciale», che molto probabilmente prenderà la maggior parte del tempo e delle attenzioni dei propri genitori. Questa maggiore focalizzazione dell'attenzione degli adulti su colui che presenta evidenti difficoltà innesca dinamiche particolari: iper-responsabilizzazione e iperprotezione in alcuni casi, conflitti esasperati e rifiuto in altri (Menotti, Liguori, 2003). Nelle famiglie con un membro «malato» sembra mancare quell'elasticità che si riscontra nelle famiglie «normali» a causa delle urgenze da fronteggiare. In presenza di un figlio «speciale», la famiglia funziona su un unico registro, ossia si concentra solo sui bisogni del figlio malato, di conseguenza si trova limitata l'espressione dei fratelli, i quali sono costretti a rimanere al posto loro assegnato, per esempio, quello di buono studente, di vice mamma, di figlio che non dà problemi, e così via.

Da alcune ricerche (*ibidem*) emerge che i fratelli di bambini problematici non sono mai soddisfatti dei successi da loro ottenuti, probabilmente perché non ottengono riconoscimenti dai familiari per tali successi. È come se, per il ruolo di compensazione che hanno questi fratelli, i buoni risultati ottenuti, per esempio a scuola, fossero scontati, oppure è come se non se ne potesse parlare davanti al fratello che vive il disagio, per non ferirlo. Emerge, inoltre, dalle ricerche, che i fratelli si sentono costantemente preoccupati per le loro famiglie, per cui cercano di essere emozionalmente sempre presenti per loro. È come se volessero alleviare il dolore dei loro genitori, supplire alle loro preoccupazioni e distrarli dalle loro vite difficili.

Possono anche manifestarsi difficoltà a separarsi dalle loro famiglie. Le ragioni sono varie: un senso di colpa nel lasciare il fratello/sorella che ha il disagio; gelosia verso il fratello/sorella che rimane a casa protetto dai genitori; paura che la famiglia abbia un immediato bisogno di loro, sensazione che può condurre a un sentimento di inadeguatezza nel cominciare a formare una nuova famiglia.

Dal mio punto di vista, il fratello che continua a vivere in casa con i genitori maschera una gelosia inconscia verso il fratello «speciale» che in fondo è costretto a vivere in casa. Il fratello non disabile continua a cercare le attenzioni dei genitori, a volte anche dopo sposato. Il più delle volte questi «fratelli» vogliono che i loro genitori siano preoccupati anche per loro, e non solo per il fratello disabile. Spesso cercano di attirare l'attenzione dei genitori, creando inconsciamente situazioni più problematiche dentro la famiglia. È importante a tale proposito che i genitori facciano sapere ai loro figli che sono tutti speciali.

Quanto descritto nella teoria si può riscontrare nel caso clinico che di seguito esporrò. Nei paragrafi successivi riporterò solo una sintesi di ciò che si riferisce all'argomento finora esposto, tralasciando altri aspetti e aree trattate in terapia.

## CASO CLINICO

La famiglia *Arrabbiatura*: mamma *Sacrificio*, papà *Freddezza*, primogenita *Diversità*, secondogenita *Solitudine* e ultimogenito *Rifiuto*.

M. (14 aa), è il terzogenito di una famiglia composta dal padre F. (50 aa), operaio, dalla madre R. (48 aa), casalinga, dalla sorella maggiore A. (30 aa), affetta da un ritardo neuropsicomotorio e da una diagnosi di sindrome borderline, e dalla secondogenita C. (28 aa), sposata e madre di una bimba di pochi mesi.

È la madre a contattarmi telefonicamente – avendo avuto il numero di telefono da una mia collega – chiedendomi di aiutare il figlio M. per i suoi atteggiamenti di chiusura nei confronti della famiglia e del mondo esterno, rendendosi disponibile anche per una terapia familiare, perché sente che il problema del figlio è collegato a ciò che avviene in famiglia, sottolineando tra l'altro che anche la figlia maggiore di 30 anni avrebbe bisogno di un aiuto. Questa richiesta della madre mi incuriosisce molto. Mi domando: «Cosa può essere accaduto o cosa accade in questa famiglia in cui più di un membro è sintomatico? E questa conoscenza e consapevolezza della madre circa la terapia familiare da dove nasce?».

La signora sembra molto preoccupata per il figlio, anche se è restia a dilungarsi al telefono sull'argomento, così, accolgo la sua richiesta di aiuto, ma sottolineo l'importanza che il ragazzo sia a conoscenza della sua telefonata e che sia d'accordo nell'incontrarmi, per cui chiedo di farmi contattare direttamente da lui. Nella stessa giornata arriva la telefonata di M. Il ragazzo sembra molto timido, impacciato, ma esprime chiaramente la sua volontà di fissare un appuntamento con me. Convoco l'intera famiglia motivando al ragazzo tale scelta con l'utilità che ha per me l'ottenere quante più informazioni possibili sulla situazione e il conoscere l'intreccio dei diversi punti di vista dei membri del nucleo familiare.

Come il modello sistemico-relazionale insegna, è fondamentale vedere l'intera famiglia, soprattutto nei casi di minorenni, in quanto il sintomo è considerato come un «incidente evolutivo» dell'intera famiglia. Alla base c'è l'idea che le emozioni non siano solo espressioni di stati interiori dell'individuo ma sono, invece, da considerarsi «maglie» di una fitta rete comunicativa tra individui. Arriva nel mio studio la famiglia D. La richiesta di M. è di «essere ascoltato, capito» e di essere «aiutato a gestire la rabbia» che sente dentro e che difficilmente riesce a controllare. La madre, invece, mi fa la richiesta di aiutare non solo M. ma anche la figlia A. a «stare meglio», perché non li vede sereni. Inoltre mi chiede un aiuto anche come genitori per capire dove hanno sbagliato con i figli e cosa possono fare. Ridefinisco la domanda, innanzitutto, cercando di sollevare la madre da tutti i sensi di colpa che si porta dietro, e poi affermando che sicuramente dagli incontri familiari tutti i membri possono trarne beneficio. M. esprime la necessità di parlare con una persona esperta perché vuole «liberarsi» dai pensieri e dalle emozioni che gli attanagliano la

mente e il cuore. Dal momento che emergono un bisogno e una richiesta principalmente di tipo individuale da parte di M., ritengo utile alternare, per il momento, colloqui familiari a quelli individuali in modo da poter «stringere e allargare la visuale» all'occorrenza.

Con M. il mio obiettivo principale è quello di lavorare sull'aggancio, sulla relazione terapeutica, perché il ragazzo appare molto schivo, introverso, forse anche un po' diffidente, ma ho la sensazione che abbia un grande mondo interno tutto da scoprire, in cui è concesso di entrare solo a pochi.

Con gli adolescenti è necessario trovare modalità e tecniche diverse, più creative rispetto a quelle utilizzate con l'adulto, per poter entrare in contatto con loro e stabilire un «dialogo». A tale proposito, con M. ho utilizzato il canale della musica rap, hip/hop, per cui M. ha una grande passione, per poter accedere alle sue emozioni. In particolare, i testi delle canzoni di Eminem aiutano me a capire cosa si muove dentro M. e aiutano M. a dare voce ai suoi turbamenti.

...È spaventoso vivere in una casa  
dove non è permesso dire parolacce,  
vederlo camminare con le cuffie  
a tutto volume da solo  
nella sua stanza.  
Insensibile, non gli importa nulla,  
è un bambino difficile.  
Quello che lo infastidisce emerge  
quando parla di suo padre  
che se n'è andato.  
Perché lo odia così tanto  
che lo blocca, ma se  
dovesse mai rivederlo,  
probabilmente lo metterebbe al tappeto.  
I suoi pensieri sono stravolti,  
è arrabbiato, perciò risponde male.  
Questa casa è una casa spezzata,  
non c'è controllo, lui si lascia  
semplicemente guidare dalle emozioni.  
(Eminem)

Dalla scelta dei brani che mi porta, di cui quello sopra è solo un esempio, e dai vari incontri individuali, emerge che M. non si sente amato, visto, riconosciuto nei propri bisogni, sente una grande rabbia e rancore nei confronti dei genitori per le poche attenzioni avute. Ha sempre percepito di avere poco spazio in casa, perché tutto lo spazio lo prende la sorella A. per via delle sue difficoltà, e ultimamente questo spazio si è ancora più ridotto per l'arrivo della figlia di C., accudita dalla madre quando C. va a lavorare.

M. si è sempre sentito escluso dalla famiglia, si vede come un peso, un fastidio per i genitori, e per questo motivo si chiude nel «piccolo mondo» della sua stanza trovando conforto nella musica. Il computer e la musica hip hop sono diventati i sostituti affettivi e il canale di sfogo della sua rabbia. Quando sente crescere la rabbia dentro sé ascolta la musica o accende il pc, e così si calma evitando di diventare distruttivo.

Fino a qualche anno fa la sua rabbia era distruttiva, rompeva tutto quello che trovava avanti a sé. La sua violenza non era rivolta solo agli oggetti ma anche alle persone, aggrediva i genitori, soprattutto la mamma, mettendole le mani al collo, e picchiava i compagni di classe fino ad arrivare a un episodio in cui ha ferito alla testa uno di loro per averlo insultato. Que-



lopez

eventi **L** e congressi

via croce 39, godo (ra) 48026 - tel 347 8541898 - fax 0544 419492

info@lopezcongressi.it - www.lopezcongressi.it

provider ecm n.406

sti eventi di violenza hanno così tanto preoccupato i genitori da chiedere aiuto a uno psicologo da cui M. è stato seguito per circa un anno, fino alla scomparsa del sintomo. Una prima ipotesi che posso formulare è quella che M. con il suo sintomo ha cercato, e sta cercando ancora, di mostrarsi «problematico» come la sorella A., per ottenere attenzioni e cure dai genitori. M. ha dovuto fare il «pazzo» per potersi accaparrare uno spazio nella sua famiglia, uno spazio che è soprattutto mentale.

#### *La Strana Famiglia*

«Vi presento la mia famiglia  
non si trucca, non si imbroglia  
è la più disgraziata d'Italia,  
anche se soffriamo molto  
noi facciamo un buon ascolto».

G. GABER, *La strana famiglia*

Ho ritenuto opportuno alternare i colloqui individuali con quelli familiari per avere una panoramica globale della situazione di M. e per verificare le mie prime ipotesi. Pertanto il mio lavoro, con tale setting familiare, si è focalizzato sulla ricostruzione della storia della famiglia e della cronologia dello sviluppo del sintomo di M., sull'osservazione del funzionamento di tale nucleo, sulla visualizzazione dei modelli rappresentativi interni dei membri del sistema, ossia su cosa vedono l'uno dell'altro, e sulla modificazione delle transazioni disfunzionali, attraverso per esempio prescrizioni sul cambiamento del comportamento, e così via.

Già dalla disposizione dei membri nello spazio della stanza, riesco ad avere informazioni utili sulle dinamiche che si muovono in questa famiglia. I genitori preferiscono sedersi sul divano alla mia sinistra, la figlia A. si sistema su una sedia al lato del padre e M. su un'altra sedia a lato della madre, accanto a me. Alla quinta seduta familiare, M. decide di cambiare posto, perché il suo è «scomodo» e preferirebbe sedersi sul divano. Inizialmente la risposta dei genitori è: «Ognuno ha già il suo posto», poi, però, gli fanno spazio tra loro sul divano.

Il tentativo di M. credo che sia quello di essere più «centrale» nella sua famiglia e di assumere una posizione più «comoda» all'interno del nucleo familiare. Sembra che M. stia anche cercando di perturbare il sistema inserendo dinamicità e flessibilità nella sua famiglia, modificando così la fissità di ruoli e posizioni. A tal proposito decido, nella seduta familiare successiva, di utilizzare la tecnica del role-playing facendo rappresentare loro il momento della cena: dove si siedono, di cosa si parla, chi parla con chi e così via. Si dispongono in questo ordine: il papà a capotavola, alla sua destra la mamma, a seguire A. e poi M., che occupa così il posto di fronte al padre. I genitori parlano di quello che è accaduto durante la giornata e delle cose che bisogna fare il giorno dopo, A. e M. guardano la televisione, anche se M. è di spalle alla tv e per vederla deve girarsi. Per tale motivo M. si lamenta del posto che gli è stato assegnato e vorrebbe sedersi al posto di A. ma non glielo hanno mai concesso perché in quella posizione la madre riesce meglio ad aiutare A. nel momento in cui ne ha bisogno. Chiedo ai due ragazzi di invertire le loro posizioni e di dire come stanno in questo modo, poi chiedo anche agli altri cosa ne pensano. Sembra che questo spostamento vada bene per tutti, così prescrivo loro di mantenere quelle posizioni anche a casa e di vedere come va.

Attraverso la metafora spaziale M. sta esprimendo il suo

voler essere al posto della sorella per le attenzioni e i privilegi che la sua condizione le consentono. Ma, allo stesso tempo, frapponendo una distanza tra A. e la madre, M. sta permettendo ad A. di essere più autonoma.

#### **LA «STANZA DEI SEGRETI» DI M.**

Per quanto concerne la storia clinica di M., la madre racconta che il figlio ha iniziato a mostrare difficoltà comportamentali già a 3 anni con l'ingresso all'asilo. Questo allontanamento da casa non era stato vissuto bene da M., difatti piangeva, urlava, non voleva staccarsi dalla madre e da allora ha incominciato a soffrire di enuresi (problema non ancora risolto del tutto). Tale sintomo non ha destato inizialmente molta preoccupazione nei genitori, veniva da loro considerato una normale difficoltà infantile a controllare gli sfinteri.

Il passaggio alle elementari è stato altrettanto complicato per il ragazzo. M. ha fatto la prima ed è stato inserito in seconda elementare in un gruppo già formato nel quale ha avuto difficoltà a integrarsi. Fino alla quarta elementare era il capro espiatorio della classe, lo prendevano in giro, lo picchiavano, ma M. non si ribellava e non raccontava nulla ai genitori, non chiedeva aiuto o protezione a nessuno, probabilmente perché sentiva di non potersi affidare ad alcuno; poi ha iniziato a difendersi reagendo con violenza alle offese dei compagni. Questo è stato il periodo in cui la sua rabbia è esplosa e ha investito tutto e tutti, ed è qui che i genitori sono corsi al riparo. In questo caso l'enuresi è stata considerata dai genitori come una sorta di «rilassamento» dal nervosismo diurno. In realtà, il sintomo che preoccupava maggiormente i genitori era l'aggressività dirompente di M.

L'ingresso alle scuole medie è stato vissuto meglio dal ragazzo perché si sentiva più potente, perché non era più il bersaglio dei compagni, ma era riuscito a farsi rispettare, anche se con la forza. Nonostante ciò, non è mai riuscito a instaurare un rapporto di amicizia duraturo o vero, secondo M. perché non ha mai trovato ragazzi sensibili, profondi che potessero capirlo o che condividessero con lui lo stesso problema. Secondo Bourguignon e Guillon «si può intravedere l'enuresi come messaggio in cui si esprime la rivendicazione di uno spazio personale» (Bourguignon, Guillon, 1977, pp. 223-244). Gli eventi scatenanti, a loro volta, non sarebbero altro che attacchi allo «spazio» fisico-temporale del bambino enuretico, evocatori della difesa-offesa implicita nell'enuresi. Il bambino enuretico si trova, per una serie di ragioni biologico-culturali, a utilizzare questo sintomo come comunicazione rivendicativa.

Da un punto di vista relazionale l'enuresi è uno dei sintomi che rappresentano un *problema* e una *richiesta di controllo* (reale e simbolico) nell'ambito familiare. Ipotizzando che il bambino manifesti, oltre a un proprio disagio personale, contemporaneamente un disagio della famiglia, si può vedere il rapporto tra enuresi e la situazione familiare come l'espressione di un'insicurezza nei riguardi del proprio «territorio» nello spazio familiare, nei riguardi dei confini intrafamiliari. Un'insicurezza quindi non solo del figlio enuretico ma dell'intero sistema. È possibile ipotizzare che il sintomo contenga in sé le diverse manifestazioni di: paura di perdita, aggressività di rivalsa, richiesta/mancaza di attenzione e controllo.

## FIGLI DELLA STESSA RABBIA

Dal racconto emerge che anche le altre due figlie manifestavano e, manifestano ancora, difficoltà relazionali ed emotive, ma a differenza di M. la loro rabbia si esprime mediante lamentele continue e urla. Sembra che la rabbia faccia da padrona in questa famiglia. Ogni componente è «arrabbiato» e si concentra sul proprio malessere ergendo così un muro tra sé e gli altri (*altri* intesi sia come membri del nucleo familiare, sia come persone esterne ad esso). Per quanto riguarda, per esempio, i rapporti interpersonali tra fratelli, si può dire che questi siano quasi inesistenti. Con C., M. sente di essere molto distante, sia per esperienze di vita sia per carattere. M. ritiene la sorella una persona egoista, poco sensibile e noncurante della sofferenza dei fratelli.

Con A., invece, ha un rapporto ambivalente: da una parte sente che solo loro due possono capirsi, per la grossa sofferenza che si portano dentro e perché quando i suoi genitori non ci saranno più, sarà lui a occuparsi di A., dall'altra parte, però, prova una profonda gelosia nei suoi confronti, per le maggiori cure e attenzioni che riceve dai genitori, che lo spinge ad essere sprezzante e talvolta sadico con lei.

Con il padre solo A. ha un rapporto migliore, che però non si configura come un rapporto basato sul dialogo tra un genitore e una figlia di 30 anni, ma come un rapporto «ludico» tra un padre e una bambina piccola. Ciò sicuramente accentua la gelosia di M., che sente di non essere il preferito del padre nonostante sia l'unico figlio maschio, con il quale avrebbe potuto instaurare un rapporto fatto di complicità e di interessi comuni. Sembra che solo la madre faccia da anello di congiunzione e da collante tra i membri di questa famiglia. Un'immagine che il racconto della storia familiare mi suscita è quello di tanti cuccioli affamati, che succhiano con voracità il latte dal seno materno, sovrapponendosi l'un l'altro, spostando il più debole pur di sfamare il proprio bisogno primario. La cagna resta lì, stesa, immobile, a cercare di soddisfare i suoi cuccioli insaziabili.

## I «DONI»: FIGLI IDEALI E FIGLI REALI

Nell'incontro con la sola coppia genitoriale affronto anche la questione della disabilità di A., per sapere come hanno vissuto le difficoltà della figlia, quali erano le loro aspettative sulla primogenita, come hanno affrontato poi le altre due gravidanze, e così via. Il mio obiettivo è quello di verificare l'ipotesi che la patologia di A. abbia influito sulle aspettative dei genitori nei riguardi degli altri due figli e sull'assegnazione dei loro «ruoli». È la signora D. a iniziare il racconto della loro vita dal momento in cui sono diventati genitori, momento che per ogni coppia determina un cambiamento «irreversibile» ma che per loro è stato l'inizio di un susseguirsi di eventi drammatici. Infatti la signora esordisce dicendo «eravamo troppo giovani e inesperti per riuscire ad affrontare tutto quanto...».

La primogenita A. è nata prematura a cinque mesi e mezzo di gestazione ed è rimasta in incubatrice per qualche mese, poi quando aveva 6 mesi, in seguito a una febbre molto alta, ha subito una paresi spastica che le ha danneggiato l'attività motoria. I genitori si sono resi conto della gravità del problema quando A. ha iniziato ad avere difficoltà nel camminare. Da quel momento è cominciato il loro peregrinare per i medici. Quando A. aveva 2 anni è nata C., concepita, a detta dei genitori, per dare una compagna di giochi ad A. Sembra quindi che

C. sia il «dono» che i genitori hanno voluto regalare ad A. per consolarla della sua condizione. La signora si rende conto, alla luce di quello che è avvenuto e che avviene oggi, che la nascita di un secondo figlio in quel momento è stato un errore, perché presi dalle difficoltà di A. hanno trascurato C., affidandola il più delle volte alle cure della nonna o della zia materna. I genitori sono consapevoli del fatto che C. abbia sofferto molto per la loro assenza sia fisica sia psicologica e che invece di crearsi un rapporto intenso tra sorelle si è instaurato un legame fatto di gelosia e di distanza.

Per A. la molla scatenante la gelosia è il confronto con C. e con la sua «vita normale», per C., invece, è il vissuto di trascuratezza e di essere sempre al secondo posto nei pensieri dei genitori. La scelta, dopo tredici anni, di fare un altro figlio viene motivata dai genitori con la stessa motivazione data per la nascita della secondogenita, solo che in questo caso il «dono» era per C., che si sentiva figlia unica e che sognava di avere un vero rapporto fraterno. Io penso che questo non sia stato il vero e solo fattore stimolante, ma credo che dopo tanti anni i coniugi D. volevano rimettersi in gioco come genitori, riparando agli errori commessi con l'altra figlia, una sorta di «riabilitazione» ai loro stessi occhi. Questo, di conseguenza, accresce le aspettative sul bambino e fa sì che questo figlio sia colui che deve farli sentire buoni genitori, che sia il loro riscatto e che sia colui che prenderà il loro posto nell'accudire A. quando loro non potranno più farlo. Ma queste loro attese sono state deluse da M., il quale, per sottrarsi al ruolo e alla posizione di grande responsabilità di cui lo avevano investito, ha dovuto diventare «problematico» come le sorelle, per dimostrare di non essere all'altezza delle loro aspettative.

## RISCRIVERE LA STORIA

«Venire al mondo è come essere gettati in un libro in cui ci sono già altri personaggi e altre storie, è entrare in contatto con una realtà le cui regole sono già parzialmente scritte. La nostra presenza cambierà la trama, forse addirittura il finale, ma non potremo mai prescindere dalle pagine che precedono la nostra entrata in scena e da quelle pagine saremo inevitabilmente influenzati, in fondo ne siamo i figli» (Andolfi, 2003, p. 33).

Negli ultimi incontri individuali con M., il ragazzo mi «confessa» di aver iniziato a scrivere un romanzo sulla sua famiglia partendo dalle origini, ossia dalla storia dei suoi genitori, per poi passare attraverso la costruzione del loro nucleo familiare, fino a giungere alla descrizione della sua vita passata e presente. M. mi dice di aver cominciato a scrivere questa narrazione di getto, ispirato solo dalle emozioni che gli si muovevano dentro e alle quali non riusciva a dare un nome preciso. Al titolo non ci aveva ancora pensato, così, provando a farlo in seduta, immagina di intitolare il suo romanzo *La famiglia arrabbiata* oppure *La famiglia strana*. Il termine «strana» gli ricorda una definizione che spesso usa il padre per descrivere la loro famiglia, e cioè «famiglia Addams» che, in quanto a stranezza, è la prima in classifica!

Giocando un po' su questa definizione e sulle somiglianze tra i personaggi del film e i membri della sua famiglia, emerge che la famiglia immaginaria si compone di quattro membri, i due genitori più i due figli, un maschio e una femmina, esatta-



mente come la sua famiglia reale, quindi *Morticia* corrisponde alla madre, *Gomez* al padre, *Mercoledì* alla sorella e *Pugsley* a lui. Gli chiedo a questo punto chi è lo *zio Fester*, e M., senza esitazione, lo identifica con C., che è presente nella famiglia anche se non appartiene più al suo nucleo familiare.

Alcune caratteristiche di questa strana famiglia cinematografica possono, secondo me, rispecchiare, a livello metaforico, talune caratteristiche della famiglia D.: il cibo di cui si nutrono è immangiabile o addirittura mortale, per un normale essere umano, e hanno un grande interesse verso le attività che provocano dolore, come camminare in mezzo a un campo minato o vicino a un pendolo tagliente che potrebbe tagliarli in due. Tra i membri della famiglia Addams spicca *Morticia*, dark-lady sempre pallidissima e vestita di nero, il cui nome rimanda all'immagine di una donna triste e depressa, e in questo c'è una profonda connessione con la madre di M., che è una donna che già dall'aspetto fisico e dall'espressione del viso trasmette mestizia. Poi c'è *Pugsley*, il figlio maschio che, come M., riesce a sopravvivere a ferite mortali spesso prodotte dai tentativi di ucciderlo della sorella, e appare leggermente più normale rispetto al resto della famiglia, o meglio, ha risorse in più rispetto agli altri.

I colori che contraddistinguono la famiglia Addams sono colori spenti, cupi, così come l'atmosfera che si respira in questa casa è un'atmosfera lugubre e funerea, che trasmette un senso di malinconia e di inquietudine. Rispetto a quest'aria che aleggia e che si vive in casa, cosa ha in comune la famiglia D. con la famiglia sopra descritta? Secondo M. solo la stranezza, intesa come diversità dalle famiglie «cosiddette normali» per quanto concerne la mancanza di comunicazione sia intra sia extra familiare e la mancanza di manifestazioni affettive.

Secondo me, la famiglia D. e la famiglia Addams hanno in comune soprattutto il clima familiare che è un clima mortifero e triste. Credo che M., che interiormente ha una grossa spinta vitale, anche se bloccata, in questo contesto familiare abbia dovuto esperire forti emozioni, quali rabbia, rancore, odio, vendetta, per potersi sentire vivo. Posso ipotizzare che M. abbia voluto portare tutta la sua famiglia in terapia sia per avere uno spazio in cui la comunicazione tra i vari membri sia facilitata, sia per avere un aiuto, un supporto da me, nella sua ardua impresa di vivificare, animare la sua famiglia. Questo ruolo così importante e faticoso gli è stato dato dai genitori, e soprattutto dalla madre, nel momento in cui hanno scelto il suo nome alla nascita. La madre non volle rinnovare il nome del nonno paterno (come vuole la tradizione), ufficialmente perché lo considerava un nome non adatto a un bambino, e nonostante il marito ci tenesse molto, è stata l'unica situazione su cui R. non ha voluto transigere e ha tenuto testa al marito. È come se R., con la nascita del terzo figlio, abbia voluto rompere con la tradizione passata e abbia voluto dare speranza e nuova linfa vitale alle generazioni successive.

La mia ipotesi iniziale circa il ruolo di M. di perturbatore e di colui che vuole apportare cambiamenti in famiglia, viene ora confermata con il suo racconto a proposito del «destino scritto in un nome». Credo che il lavoro di ricostruzione della sua biografia e della sua storia familiare serva a M. per organizzare tutte le informazioni e i nessi che ha colto e che coglie durante i nostri incontri. È come se M. volesse mentalmente ordinare, sistemare, come in un puzzle, i vari pezzi della sua vita individuale e familiare in modo da creare un di-

segno, un'immagine, che sia per lui rassicurante e piena di speranza.

«La maggior parte della gente va dicendo per anni ad amici, coniugi e terapeuti quello che avrebbe dovuto dire a genitori e fratelli e che non ha mai detto» (Framo, 1988).

Il lavoro con M. e la sua famiglia è ancora in corso, sebbene il percorso terapeutico privilegi maggiormente incontri individuali con M. con la finalità di aiutarlo e sostenerlo nelle scelte verso l'autonomia e indipendenza.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDOLFI M., *Manuale di psicologia relazionale*, Roma, Accademia di Psicoterapia della Famiglia, 2003.
- ASCOLI M., *Fratelli: Funzione, relazione e crescita normale*, Tesi di Laurea in Psicologia, Università di Roma, 1988.
- BANK S.P., KAHN M.D., *The sibling bond*, New York, Basic Books, 1982.
- BOSZORMENY-NAGY I., SPARK G.M. (1973), *Invisible loyalties*, New York, Harper and Row Publishers Inc. (trad. it. *Lealtà invisibili*, Roma, Astrolabio, 1988).
- BOURGUIGNON A., GUILLON F., *Application d'une hypothese etiologique a l'enuresie*, «Psychiatr. Enfan.», XX, 1, 1977, pp. 223-244.
- BOWEN M., *Dalla famiglia all'individuo*, Roma, Astrolabio, 1979.
- CANCINI L., *Oceano borderline*, Milano, Cortina, 2006.
- CANCINI L., LA ROSA C., *Il vaso di Pandora*, Roma, Carocci, 1991.
- DE BERNART R., *Le risorse della gelosia. Appartenenza e separazione nel sottosistema fratelli*, Atti del V° incontro degli Operatori dei servizi Pubblici sull'applicazione delle Tecniche Relazionali, «Appartenenza e Separazione: Teoria, Psicoterapia» (Firenze, 2 febbraio, 1992), «Etruria Medica», 1, 1991, pp. 99-105.
- DE BERNART R., «Introduzione» e «Presentazione» a: J. Dunn., R. Plomin, *Il significato delle differenze nell'esperienza dei fratelli all'interno della famiglia*, «Terapia Familiare», 37, novembre 1991, pp. 5-7.
- DE BERNART R., FERRARA M., PECCHIOLI S., *L'importanza di essere fratelli*, «Terapia Familiare», 38, marzo 1992, pp. 21-30.
- DUNN J. (1984), *Sorelle e fratelli*, Roma, Armando, 1986.
- DUNN J., KENDRICK C. (1982), *Fratelli*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- DUNN J., PLOMIN R. (1991), *Il significato delle differenze nell'esperienza dei fratelli all'interno della famiglia*, «Terapia Familiare», 37, novembre 1991.
- EISENDRATH R.M., «The borderline patient: Individual therapy from a family point of view», in L.J. Friedman, Pearce J.K. (a cura di), *Family therapy: Combining psychodynamic and family systems approaches*, New York, Grune & Stratton, 1985.
- ESSEN J., PECKHAM C., *Nocturnal enuresis in childhood*, «Develop. Med. Child Neurol.», 18, 1976, pp. 577-589.
- FRAMO J.L. (1988), «Un approccio trigenerazionale alla terapia di coppia, alla terapia familiare e a quella individuale», in M. Andolfi, C. Angelo, C. Saccu (a cura di), *La coppia in crisi*, Roma, ITF, 1992.
- GAMBINI P., *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- HALL-GREEN B., *Enuresis (I-II)*, «Acta Psychiat. et Neurol.», 31, 1956.
- LORIEDO C., PICARDI A., *Dalla teoria generale dei sistemi alla teoria dell'attaccamento*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- MALAGOLI TOGLIATTI M., LAVADERA L., *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- MALAGOLI TOGLIATTI M., TELFNER U. (a cura di), *Dall'individuo al sistema*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.
- MASTERTSON J.F., *Psychotherapy of the borderline adult*, New York, Brunner/Mazel, 1976.
- MCGOLDRICK M., CARTER E.A. (1982), «Il ciclo di vita della famiglia», in F. Walsh (a cura di), *Stili di funzionamento familiare*, Milano, Franco Angeli, 1986.
- MENOTTI E., LIGUORI M., *I fratelli di bambini ADHD devono essere aiutati? Una ricerca pilota*, AIDAI, Regione Lazio, 2003.
- MINUCHIN S. (1974), *Famiglie e terapia della famiglia*, Roma, Astrolabio, 1976.
- ONNIS L., *Il tempo sospeso*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- RUGGIERO G., AURILIO R., *Tra scelta e destino: una rilettura della patologia borderline*, «Rivista di Psicoterapia Relazionale», 9, Milano, Franco Angeli, 1999.
- RUGGIERO G., *Sulla strada del ritorno*, «Psicobietivo», XXVII, 2, 2007.
- SCABINI E., *L'organizzazione. Famiglia tra crisi e sviluppo*, Milano, Franco Angeli, 1987.
- SIERLIN H., *Dalla psicoanalisi alla terapia della famiglia*, Torino, Boringhieri, 1979.
- VAN CUTSEM C., *Le famiglie ricomposte*, Milano, Cortina, 1999.

## Novità



*Un progresso comincia sempre con l'individuazione. In tal caso un singolo individuo, cosciente del suo isolamento, imbecca una nuova strada passando per luoghi fino a quel momento mai percorsi. E, per far questo, deve anzitutto riflettere sulla sua realtà fondamentale – prescindendo completamente da ogni autorità e da ogni tradizione – e far diventare cosciente la sua diversità.*

C.G. JUNG

FLAMINIA NUCCI  
**L'AMORE CHE NON OSA DIRE IL SUO NOME**  
*Psicologia dell'omosessualità maschile e femminile*

COLLANA: LECTURAE – € 15,00 – PAGG. 144 – FORMATO: 13x21  
– ISBN: 9788874870585

Il libro esamina la dinamica psichica dell'omosessualità, maschile e femminile, in relazione alla dinamica eterosessuale. Accanto a una sintesi della storia dell'omosessualità e un panorama sulle diverse scuole di pensiero sull'eziologia dell'orientamento sessuale, l'autrice indaga le modalità con cui si costruisce l'identità omosessuale, a partire dall'infanzia e dall'adolescenza. Il nucleo del libro è costituito dalla descrizione dell'esperienza soggettiva degli omosessuali: l'accettazione della propria «diversità», quindi, i differenti modi di porsi dei componenti della coppia nei confronti del mondo esterno, la clandestinità e l'emarginazione, il confronto con la propria omofobia interiorizzata e con quella «legittima» altrui.

La condizione omosessuale, che oggi può essere ancora fonte di grandi sofferenze, è - nella convinzione dell'autrice - anche foriera di innovazione e progresso sociale e culturale: l'apertura e l'indipendenza che contraddistinguono gli omosessuali consentono loro di essere portatori di nuovi modi di intendere l'amicizia, l'amore, le relazioni, la sessualità e la famiglia. Questo volume, nel mentre indaga i processi psichici e le questioni sociali, ci parla sempre e innanzitutto dell'amore. E, come tutte le forme d'amore, anche quello omosessuale elude qualunque piena comprensione e, infine, rimane un mistero.

Flaminia Nucci si è diplomata alla Libera Scuola di Terapia Analitica di Milano (Li.S.T.A.), la cui attività formativa e didattica si fonda sul pensiero e la prassi clinica di Carl Gustav Jung. È socia fondatrice e presidente dell'Associazione culturale «Il filo di Arianna», che si prefigge di creare occasioni di incontro, ricerca e dibattito sulle esperienze dell'anima umana, oggi. Pitttrice e studiosa della potenza autoriparatrice e costruttiva di ogni gesto creativo, vive e lavora a Milano.

## Novità

Psicologia Clinica

Roberto Infrasca

**Eclisse del padre***Conseguenze individuali e sociali della scomparsa del principio paterno*Edizioni  
MagiROBERTO INFRASCA  
**ECLISSE DEL PADRE***Conseguenze individuali e sociali della scomparsa del principio paterno*PSICOLOGIA CLINICA – € 18,00 – PAGG. 232 –  
FORMATO: 14,5x21 – ISBN: 9788874870622

Amata e odiata, rifiutata e ricercata, alla luce o in ombra nella cultura postmoderna, la funzione paterna conserva un valore decisivo nella crescita dei figli, nell'assunzione delle responsabilità e nella formazione del cittadino. L'autore denuncia il fatto che i «nuovi padri» hanno spesso abdicato al «principio paterno» e non assolvono più la «funzione paterna», praticando piuttosto quella che lui definisce «finzione paterna», dinamica interattiva fatta di amicalità più che di autorevolezza, costruita più sull'uguaglianza che sulla differenziazione, governata più da una stereotipata estemporaneità che dalla memoria storica.

L'eclisse del «principio paterno» si espande alle istituzioni sociali rendendole povere di «principi»; diviene anche «eclisse del

tempo», dando luogo a una regressiva temporalità adolescenziale, dove la differenziazione tra grande e piccolo, maestro e alunno, esperienza e incompetenza perdono i loro confini societari e culturali...

Il volume si interroga sulle difficoltà generate dalla trasformazione - o meglio dallo snaturamento - del ruolo paterno, esaminando sia le origini di queste trasformazioni che le sue possibili implicazioni future.

**Roberto Infrasca**, psicoterapeuta, svolge la sua attività professionale presso l'Unità Operativa di Psichiatria della asl 5 di La Spezia. Docente di Psicologia clinica all'Università di Genova, è autore dei volumi: *Il linguaggio silenzioso*, *La dimensione adolescenziale: un progetto tra dipendenza e autonomia*, *Donne e depressione* e, per i tipi delle Edizioni Magi, *Anoressia e conflitto sessuale*, *Dall'infanzia alla depressione*, *Accadimenti nell'infanzia e psicopatologia dell'adulto*, *DAP: Inquadramento psicopatologico e approccio psicoterapeutico nel Disturbo da Attacchi di Panico* e *La cultura dell'impersonalità*.



# Building/Re-building

*Le due «facce» della formazione professionale*

**LIVIO MANSUTTI**

Direttore Generale

**ROBERTO GIORGI**

Psicologo, formatore

Agenzia per i Servizi Formativi e per il Lavoro della Provincia di Latina

La definizione «formazione professionale» tende comunemente a indicare un processo formativo mirato all'apprendimento di specifiche attività o profili lavorativi, in modo tale da poter accelerare l'entrata (o il re-inserimento) nel mondo del lavoro.

Spesso si nota una distinzione<sup>1</sup> tra formazione professionale *iniziale* e una formazione professionale *continua*. Secondo questa prospettiva la prima sarebbe rivolta ai giovani che si immettono per la prima volta nel mondo del lavoro. L'altra, invece, sarebbe rivolta ad adulti esclusi dal mondo del lavoro (come per esempio i disoccupati in cerca di occupazione) e/o che intendono ri-qualificarsi per un nuovo o migliore inserimento lavorativo.

Nel primo ambito possono venire inclusi anche i Centri di Formazione Professionale (CFP). Questi centri hanno l'obiettivo primario di assolvere l'obbligo scolastico e di garantire una formazione pratico-specialistica in un dato settore. L'offerta formativa di tali centri prevede, nello specifico, corsi di formazione a carattere biennale e a carattere triennale.

Attraverso i primi viene assicurata l'inclusione e l'acquisizione di una qualifica professionale da parte di quei giovani che hanno già maturato crediti formativi in pregressi percorsi scolastici. Essi sono rivolti a giovani con licenza media (maschi e femmine), con età pari o superiore ai 15 anni.

I percorsi triennali, invece, sono realizzati in integrazione tra le Istituzioni scolastiche e i CFP attraverso la stipula di una convenzione, come anche attraverso la co-progettazione degli stessi percorsi e la reciproca e operativa collaborazione nello svolgimento dell'iter formativo, con la condivisione delle modalità di attuazione e riconoscimento dei crediti raggiunti. Tali crediti consentono agli studenti di realizzare dei passaggi tra i percorsi diversi e tra i due differenti «sistemi» formativi Istruzione-Formazione, assicurandone così una sostanziale e incisiva integrazione.

I percorsi triennali di Istruzione e Formazione professionale consentono, quindi, di acquisire una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente al secondo livello di formazione a livello Europeo (Decisione del Consiglio 85/368/CEE). I percorsi triennali sono rivolti invece a giovani (maschi e femmine), con età compresa tra i 14 e i 18 anni.

I percorsi formativi, anche in riferimento all'esperienza maturata nella realtà territoriale degli scriventi, vengono programmati e realizzati nella piena osservanza di quanto stabilito nella Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 110

del 14.12.2007, che prevede che «l'obbligo [di istruzione] può essere assolto anche mediante iscrizione a percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale».

Il termine «formazione professionale» viene spesso usato, e frequentemente associato, a un ambito quasi privilegiato di integrazione per giovani *a rischio*, evidenziando il carattere sperimentale di tali percorsi formativi, che identificano nel «lavoro» un obiettivo operativo e, insieme, preventivo per situazioni di disagio e di emarginazione. Significativo in tal senso è il contributo di Micco e Reggio del 1989.

Anche la CM 74 06<sup>2</sup> ribadisce l'importanza dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione considerando sia le nuove emergenze sociali, sia il riemergere del fenomeno, qui denominato evasione scolastica. Nella stessa circolare si parla di *percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale*, in riferimento all'art. 28 del Decreto Legislativo 17.10.2005 n. 226, realizzati in attuazione dell'Accordo-quadro sottoscritto in data 19.06.2003.

Alla formazione possono accedere sicuramente studenti che si sono ritirati da un certo percorso educativo-formativo, assolvendo in tal modo gli obblighi scolastici previsti per legge. Non bisogna tuttavia credere che questi soggetti siano gli unici utenti della formazione professionale, né che la re-immissione in questi percorsi formativi sia motivata in maniera esclusiva dalla necessità di assolvere l'obbligo scolastico. Queste considerazioni, se reiterate, possono apparire invero riduttive e fuorvianti, contribuendo a creare veri e propri cliché sia sulla struttura e sull'organizzazione dei corsi, sia sulla qualità della formazione e sugli esiti, a livello generale e individuale.

Indubbiamente, abbandono scolastico e dispersione scolastica risultano essere sempre più frequenti e in costante aumento; essi tendono a indicare veri e propri *fenomeni sociali*, vale a dire fenomeni relativi all'intera società e, pertanto, non relegabili al solo mondo della scuola (Médioni, 2005; Mansutti, Giorgi, 2007). I soggetti che lasciano un determinato percorso educativo formativo, in genere studenti/adolescenti, vengono spesso indicati nella letteratura anglofona come *drop-out*<sup>3</sup>. Nella letteratura francofona, invece, si parla di *décrocheurs* (Riviere, 1995). In entrambi i casi si tratta di soggetti con notevoli problematiche, sia sul piano strumentale (metodo, elaborazione critica e autonoma, ecc.) sia sul piano cognitivo, dove si osserva un vero e proprio blocco dovuto a interferenze emotive (Marcotte, 2003) e alla presenza di problematiche più o meno rilevanti sul piano dell'attenzione, della motivazione,

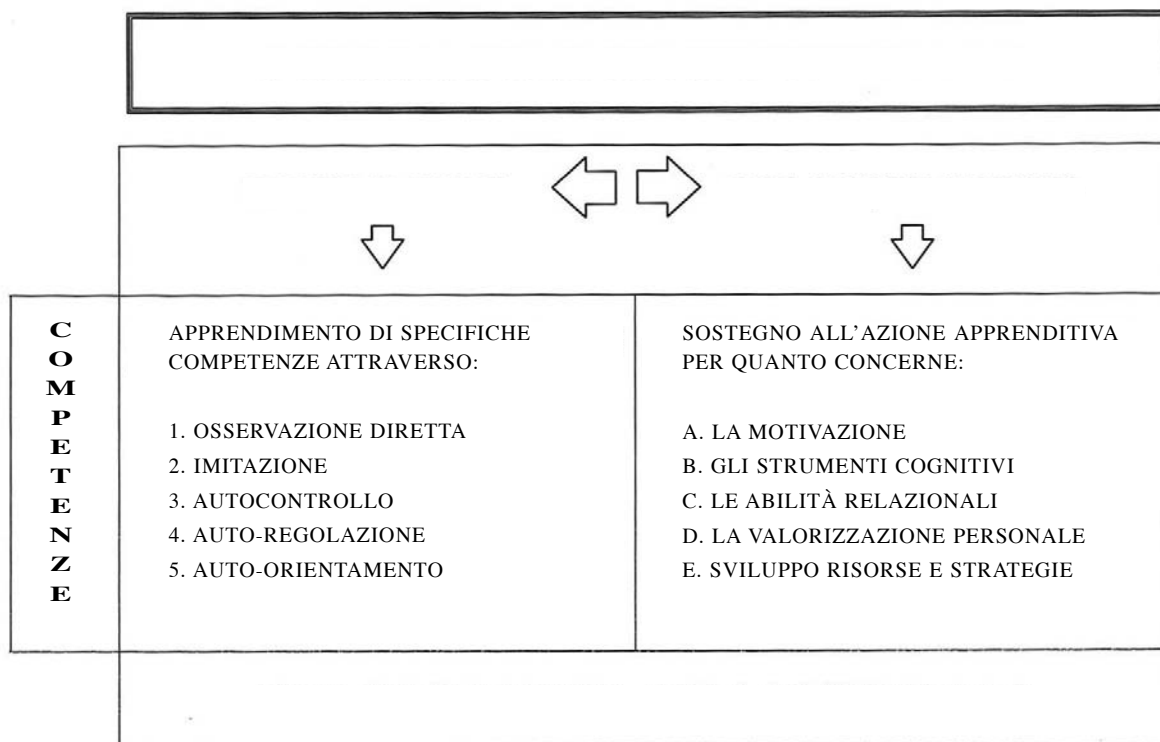


Figura 1 – Un'ipotesi di concezione estesa della formazione professionale

della concentrazione. In tali soggetti si evidenzia anche un vero e proprio «crollo» nella valenza attribuita all'istituzione scolastica per il proprio percorso di vita (Guichard, 1993). Centrale in questi soggetti la presenza di più [eclatanti] insuccessi scolastici (Marini, 1990; Marini, Milia, 1993) e l'incapacità degli stessi di superare tali situazioni critiche. Tale situazione potrebbe indurre una sorta di disequilibrio interno, esitante in un disorientamento (Ouellette, 1994), con caratteristiche tipiche di una vera e propria «ferita narcisistica», in senso psicodinamico (Pelanda, 1997).

Tuttavia, se si focalizza l'attenzione sulla letteratura, i *dropout* o i *décrocheurs* sono soggetti che abbandonando un certo percorso formativo, tendono a non rientrare, comunque, nel sistema educativo. Sono soggetti che, in senso stretto, rimangono all'esterno di qualsiasi azione e/o contesto educativo-formativo (McCaul, 1999). Nella letteratura di lingua francese viene utilizzato anche il termine *raccrocheurs*. Il *raccrocheur* è uno studente, o comunque un soggetto giovane adulto (Gagnol, Brunel, 2005), che, una volta interrotti gli studi e, in particolare, gli studi superiori, vuole tornare a studiare, a *formarsi di nuovo* e vuole, quindi, ricostruire un proprio percorso formativo e professionale (Vallerand, 1993). Centrale in questo percorso di ri-avvicinamento è l'elemento motivazionale, che risulta essere concomitante agli aspetti di *stima di sé* e di *progettualità* (Vallerand, Sénécal, 1992).

Gli aspetti motivazionali (cfr. a tal proposito Lieury, Fenouillet, 2001) appaiono centrali anche nella formazione professionale, accanto alla costruzione di specifiche competenze. Se da un lato, quindi, si può pensare alla formazione professionale come costruzione (ex novo) di specifiche competenze

(«*building*» *specific skills*, come evidenziato da Pintrich e Schunk, 1991), appare opportuno pensare alla formazione professionale come processo di ri-costruzione (*re-building*), ovvero di reset, di abilità e competenze pregresse alla formazione stessa, appartenenti alla storia scolastica ed extrascolastica del singolo soggetto. Questa prospettiva tende a riguardare sia il termine «competenza», sia quello di «percezione di competenza». Come fanno notare Alby e Mora, il termine *competenza* «rimanda non tanto al processo di contenuti conoscitivi specifici bensì alle dimensioni di *appropriatezza*, *armonia* e *corrispondenza* attraverso le quali l'individuo si mette in relazione con le richieste del contesto lavorativo» (Alby, Mora, 2004, p. 21). Il termine competenza risulta essere altresì legato alla capacità di mobilitare e/o attivare diverse risorse cognitive, in riferimento a molteplici situazioni e/o contesti di interazione.

La competenza, quindi, potrebbe chiedere al soggetto di orchestrare, ovvero di combinare le differenti risorse interne possedute a quelle esterne disponibili, per far fronte a una tipologia differenziata di eventi in maniera operativa e produttiva; ecco quindi che informazioni, nozioni, concetti, motivazioni, valenze, stile attributivo, orientamenti, livello di pragmatismo tendono ad assumere un ruolo centrale in questa costruzione (Ajello, Meghnagi, 2000).

Altresì, l'*esercizio delle competenze* tende a muoversi attraverso vere e proprie operazioni mentali di elevata complessità, sostenute da schemi di pensiero attivi e autonomi, in grado di determinare, organizzare e realizzare azioni adattate alle varie situazioni. Differente è invece il discorso quando si parla di *prestazione* o di *performance*, o ancora quando si parla di *competenze trasversali*. Quest'ultimo termine tenderebbe in-

vero a indicare un vasto insieme di abilità del singolo soggetto, abilità di ampio spettro, di carattere generale, relative ai processi di pensiero, alle caratteristiche della cognizione e alle modalità di comportamento in contesti sociali e lavorativi.

Le competenze trasversali, in breve, fanno riferimento a quelle operazioni fondamentali proprie di un soggetto posto di fronte a un compito o a un obiettivo, sia esso lavorativo o meno. Le principali competenze trasversali sono: il diagnosticare (compiti, ruoli, richieste, persone, contesti, ecc.), il relazionarsi con altre persone (in genere per rispondere a richieste e consegne del contesto), affrontare le richieste (attivando le risposte più adeguate) e riflettere sul proprio agire e sulle esperienze vissute in modo costruttivo.

Una persona «competente», concludendo, può essere definita come colei che sa far fronte a situazioni complesse o risolvere problemi utilizzando il proprio bagaglio di conoscenze e il proprio *know-how* (Lemoine, 2001, p. 31). Tali competenze possono essere riconosciute ufficialmente (attestato, certificazione, ecc.), evidenziando la qualificazione delle stesse.

Ecco dunque che la formazione professionale potrebbe essere intesa come un articolato processo di costruzione e, in parallelo, di ricostruzione, ovvero di affinamento e di ottimizzazione di competenze, derivate dall'insieme delle esperienze pregresse del singolo soggetto, giustapposte con le motivazioni e gli orientamenti personali (inserirsi nel mondo del lavoro, preferenze per una formazione tecnico-pratica e/o manuale, orientamento per specifiche professioni o mestieri, e così via).

La *Figura 1* riassume questa concezione estesa della formazione professionale. Come si può osservare, la formazione professionale potrebbe prevedere un'azione apprenditiva disposta per gradienti differenti, dall'induzione teorica e osservativa a pratiche esecutive di tipo imitativo, che trovano nella realizzazione autonoma (*auto-regolazione*) e nella trasferibilità operativa in condizioni ottimali (*auto-orientamento*) le proprie finalità e, insieme, la propria caratterizzazione. Corollario di queste considerazioni, una differente ri-lettura della formazione professionale come:

- spazio di elaborazione cognitiva e di confronto relazionale;
- luogo di dinamiche formative e di condivisione di complessità di differenti problemi e consegne da affrontare;
- situazione «protetta» per lo sviluppo e la sperimentazione di sé (nel senso proposto da Pombeni, 2002).

In tal senso si può sostenere una concezione della formazione professionale pluridimensionale, evidenziando:

- a. una dimensione *organizzativa*, come percorso di formazione, differenziato per contenuti e qualificazione professionale e dotato di specifica strutturazione e di diversificati ruoli;
- b. una dimensione *motivazionale*, che comprende tutti quegli aspetti e quelle caratteristiche che contribuiscono al processo di incontro/adattamento alle richieste apprenditive e alle consegne didattiche del percorso intrapreso;
- c. una dimensione *supportiva*, relativa all'ottimizzazione del set di abilità cognitive e relazionali in riferimento agli obiettivi didattici della formazione;
- d. una dimensione di *sviluppo* (ovvero di *empowerment*), in riferimento all'acquisizione/qualificazione delle «nuove» competenze, trasferibili e spendibili sul mercato del lavoro. Le azioni di supporto e di sviluppo a livello di competenze

potrebbero anche prevedere l'uso di metodologie quali la consulenza individuale e per piccoli gruppi, il bilancio di competenze e/o azioni orientative di gruppo, favorendo, in tal modo, un'azione educativo-formativa più ad ampio raggio, agendo direttamente sia sulla valenza dell'esperienza attuale, sia potenziando gli strumenti di auto-orientamento e di progettualità individuale.

## NOTE

1. Cfr. ad esempio [it.wikipedia.org/wiki/Formazione\\_professionale](http://it.wikipedia.org/wiki/Formazione_professionale).
2. Cfr. [www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm74\\_06.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm74_06.shtml).
3. Per una definizione puntuale e operativa del problema cfr. l'articolo *The School Dropout Problem – A complex phenomenon* su [www.perseverancescolairemontreal.qc.ca/print/complex\\_print.html](http://www.perseverancescolairemontreal.qc.ca/print/complex_print.html).

## BIBLIOGRAFIA

- AJELLO A.M., MEGHNAGI S., *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- GAGNON C., BRUNEL M.L., *Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire*, «Carrieroles» (Canada), 10(2), 2005, pp. 305-330.
- GUICHARD J., *Découverte des activités professionnelles et projets personnels. Enseignement technique et nouvelles technologies*, Issy-les-Moulineaux, Editions EAP, 1991.
- L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993.
- LEMOINE C., *Risorse per il bilancio di competenze*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- LIEURY A., FENOUILLET F., *Motivazione e successo scolastico*, Roma, Edizioni Magi, 2001.
- LIVERTA SEMPIO O., CONFALONIERI E., SCARATTI G., *L'abbandono scolastico – Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Milano, Cortina, 1999.
- MANSUTTI L., GIORGI R., *Uno «strappo» con la realtà: l'abbandono scolastico. Alcune ipotesi su prodromi ed esiti di questo fenomeno*, «Babele – Verso uno scambio comunicativo», VIII, 36, maggio-agosto 2007, pp. 83-86.
- MARCOTTE D., *Le jeunes dépressifs et l'abandon scolaire*, «Psychologie Québec», maggio 2003, pp. 23-25.
- MARINI F., *Successo e insuccesso nello studio*, Milano, Franco Angeli, 1990.
- MARINI F., MILIA D., *Avere successo a scuola*, Milano, Franco Angeli, 1993.
- MCCAUL A. (1999), *Le conseguenze dell'abbandono scolastico*, in Liverta Sempio, Confalonieri, Scarlati (a cura di), 1999, pp. 87-104 ;
- MÉDIONI M.A. (2005), «Comportement scolaire/déviante et échec scolaire. Comment aider les élèves qui décrochent?», Intervention: *Difficultés scolaires des élèves*, SNES-GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), 18-19 novembre 2005.
- MICCO D., REGGIO P., *Fuori dal gioco. Formazione e lavoro per i giovani drop-out*, Milano, Franco Angeli, 1989.
- OUELLETTE R., *Le décrochage scolaire: perspective générale*, «Éducation et Francophonie», 22(1), 1994, pp. 4-11.
- PELANDA E., «Difficoltà di apprendimento. I primi colloqui con l'adolescente e con i suoi genitori», in R. Telleschi, G. Torre (a cura di), *Il primo colloquio con l'adolescente*, Milano, Cortina, 1997.
- PINTRICH P.R., SCHUNK D.H., *Motivation in education: Theory, research and applications*, Englewood Cliffs NJ, Merrill Editions, 1996.
- POMBENI M.L., *Azioni orientative di gruppo*, dispensa, 2002, [www.consortiontutto.it](http://www.consortiontutto.it).
- RIVIÈRE B., *Dynamique psychosociale du décrochage scolaire*, extrait de la recherche PAREA, Montreal, Collège de Rosemont, 1995.
- VALLERAND R.J., «La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs», in R.J. Vallerand, E. Thill, (a cura di), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Études Vivantes, 1993, p. 533-581.
- VALLERAND R.J., SÉNÉCAL C.R., *Une analyse motivationnelle de l'abandon des études*, «Apprentissage et Socialisation», 15(1), 1992, pp. 44-67.



## Novità

**GUIDO PESCI  
MARTA MANI**



### Scuola che cambia



**GUIDO PESCI – MARTA MANI  
SCUOLA CHE CAMBIA**

**PEDAGOGIA CLINICA – € 15,00 – PAGG. 184 – FORMATO: 15,5x21  
– ISBN: 9788874870998**

Nella nostra istituzione scolastica è possibile operare un significativo ed efficace cambiamento e realizzare un nuovo modo di «fare scuola». Questa la tesi illustrata nel testo attraverso un ricco e variegato corredo di esperienze e progetti realizzati «sul campo».

Parallelamente all'esplorazione dei bisogni, dei limiti, delle negligenze e degli errori che tanti danni hanno fatto e stanno facendo alla scuola italiana, pagina dopo pagina vengono tracciate le linee di un mutamento forte e innovatore e si delinea l'immagine di una scuola diversa, il cui scopo fondamentale non è l'istruzione, l'apprendimento di nozioni, bensì l'educazione quale crescita globale della persona umana. In tale contesto l'insegnante viene a riappropriarsi della sua funzione positiva, di fulcro di un impegno pedagogico che lo vede avvalersi di tutte le più recenti metodologie e tecniche educative per accompagnare ogni allievo nello sviluppo armonioso della sua personalità, delle sue attitudini e potenzialità.

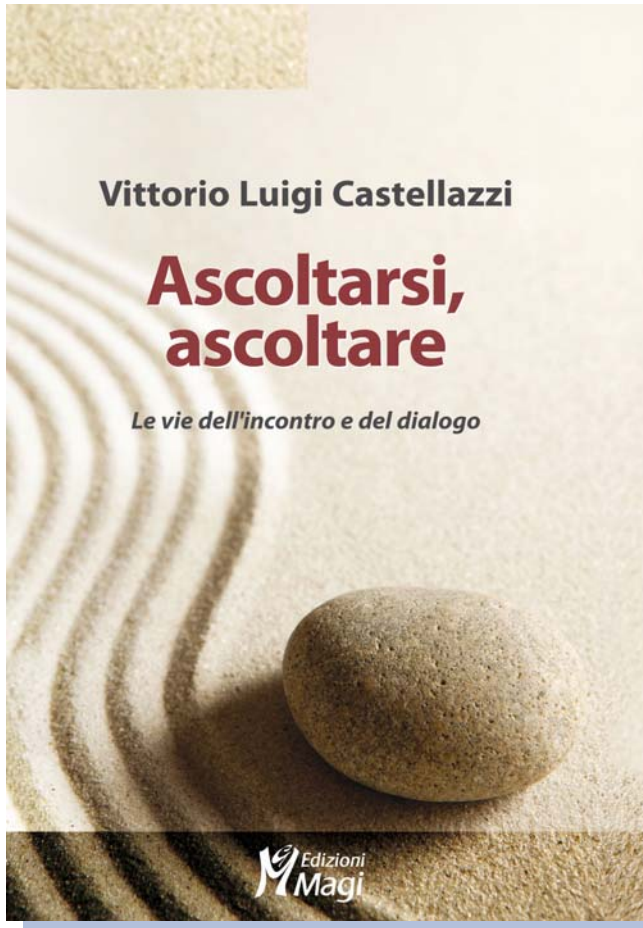
I numerosi progetti illustrati evidenziano come, con nuovi ausili didattici e metodologici, gli insegnanti possano operare con una cromaticità educativa in cui prevalga un clima di comunicazione e di cooperazione che stimoli l'apprendimento e favorisca lo «stare bene a scuola».

**Guido Pesci**, psicologo, psicoterapeuta, pedagogista clinico, reflector, giornalista pubblicista, è docente di Pedagogia Speciale all'Università di Siena, direttore scientifico dell'ISFAR (Istituto Superiore Formazione Aggiornamento e Ricerca), membro del Consiglio Direttivo della SIR (Società Internazionale di Reflecting), presidente dell'ANPEC (Associazione Nazionale Pedagogisti Clinici), del SINPE (Sindacato Nazionale Pedagogisti), direttore della rivista «Pedagogia Clinica-Pedagogisti Clinici» e membro del comitato scientifico della rivista «Nuovi Orizzonti».

**Marta Mani**, pedagogista clinico, psicomotricista funzionale, reflector, docente presso l'ISFAR (Istituto Superiore Formazione Aggiornamento e Ricerca), membro del Consiglio Direttivo nazionale della SIR (Società Internazionale di Reflecting), dell'ASPIF (Associazione Psicomotricisti Funzionali) e del comitato scientifico e della segreteria di redazione delle riviste «Pedagogia clinica-Pedagogisti clinici» e «Nuovi Orizzonti».

*In un'epoca e in un paese in cui tutti si fanno in quattro per proclamare opinioni e giudizi, il signor Palomar ha preso l'abitudine di mordersi la lingua prima di fare qualsiasi affermazione. Se al terzo morso di lingua è ancora convinto della cosa che sta per dire, la dice; se no sta zitto. Di fatto, passa settimane e mesi interi in silenzio.*

I. Calvino



VITTORIO LUIGI CASTELLAZZI  
**ASCOLTARSI, ASCOLTARE**

*Le vie dell'incontro e del dialogo*

LECTURAE – € 15,00 – PAGG. 152 – FORMATO: 13x21  
– ISBN: 9788874870615

La dimensione dell'ascolto è una condizione essenziale per lo sviluppo di una buona relazionalità. Purtroppo gli attuali ritmi di vita stanno rendendo aleatori sia l'ascoltare se stessi che l'ascoltare l'altro e l'essere dall'altro ascoltati. Eppure, ognuno di noi porta dentro di sé lo struggente bisogno di vivere tutte e tre queste esperienze. Se viene meno anche solo una di esse, corriamo il rischio di diventare stranieri a noi stessi e all'altro.

Naturalmente l'ascolto, perché sia fonte di benessere, deve essere un *buon ascolto*. Solo così sono possibili l'incontro, il dialogo e la comprensione interpersonale e sociale. L'ascoltare è un'arte difficile. È certamente più difficile del parlare. E lo è soprattutto oggi. La nostra infatti è una società in cui tutti parlano ma pochi ascoltano. E quei pochi che sono disposti a farlo sembrano privilegiare l'ascolto virtuale, nuovo muretto e nuova piazza in cui trovano spazio i vari social network.

Il buon ascolto è per sua natura circolare, per cui chi ascolta è anche ascoltato e chi è ascoltato, ascolta. Ciò favorisce la capacità di ascoltare se stessi senza cadere nel narcisismo

e di ascoltare l'altro senza cadere nel conformismo. Evolutivamente, *in principio è l'ascolto*. La parola viene dopo. Non c'è nessun *lo parlo* se non è preceduto da un *lo ascolto*. Se, dunque, avremo imparato ad ascoltare, sapremo anche parlare.

Vittorio Luigi Castellazzi, psicologo clinico, psicoterapeuta-psicoanalista, da più di trent'anni insegna Tecniche proiettive e psicodiagnosi della personalità all'Università Salesiana di Roma. Già docente di Psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza presso la medesima Università, ha tenuto corsi di Psicologia dello sviluppo e di Psicopatologia dello sviluppo all'Università Lumsa e all'Università degli Studi di Roma-Tre. È membro di varie società scientifiche nazionali e internazionali, tra cui la Society for Personality Assessment e l'International Rorschach Society. Ha fondato la «Scuola Rorschach e altre tecniche proiettive» dell'Università Salesiana.

Ha pubblicato presso le Edizioni Las: *Psicoanalisi e infanzia. La relazione oggettuale in M. Klein* (1974); *Psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza: Le Psicosi* (1991) – *La Depressione* (1993) – *Le Nevrosi* (2° ed. 2000); *Introduzione alle tecniche proiettive* (3° ed. 2000); *Quando il bambino gioca. Diagnosi e psicoterapia* (2° ed. 2006); *L'abuso sessuale all'infanzia* (2007); *Il Test del Disegno della Figura Umana* (3° ed. 2010); *Il Test del Disegno della Famiglia* (5° ed. 2010); *Il Test di Rorschach. Manuale di siglatura e d'interpretazione psicoanalitica* (2° ed. 2010). Per i tipi delle Edizioni Magi ha pubblicato *Dentro la solitudine. Da soli felici o infelici?* (2010). Il suo volume *La stanza della felicità* (Edizioni S. Paolo, 2002), è stato tradotto in spagnolo, portoghese e polacco.

# Ascoltarsi, ascoltare

VITTORIO LUIGI CASTELLAZZI

Psicologo clinico, psicoterapeuta-psicoanalista

## Introduzione al volume

Chi si mette in atteggiamento di ascolto è aperto in un modo più fondamentale. Senza questa radicale apertura reciproca non sussiste alcun legame umano. L'essere legati gli uni agli altri, significa sempre, insieme, sapersi ascoltare reciprocamente.

H.G. GADAMER (1960)

**L**a dimensione dell'ascolto è un'esperienza strutturante il proprio Sé. Allo stesso tempo, è una condizione essenziale per lo sviluppo di una buona relazionalità a livello sia interpersonale che sociale. Penso, osserva Corradi Fiumara, che «se fossimo artigiani dell'ascolto, anziché maestri del discorso, potremmo forse promuovere una diversa convivenza degli umani» (1985, p. 84).

Paradossalmente, in una società come la nostra in cui domina l'idolatria e la dittatura dell'*audience*, gli attuali ritmi di vita stanno rendendo aleatori sia l'ascoltare se stessi che l'ascoltare l'altro e l'essere dall'altro ascoltati<sup>1</sup>.

Eppure, ognuno di noi porta dentro di sé lo struggente bisogno di vivere tutte e tre queste dimensioni dell'ascolto. Nell'ascoltarsi, nell'essere ascoltati e nell'ascoltare prendiamo coscienza della nostra e altrui esistenza, strutturiamo la nostra e altrui identità. Se viene meno anche solo una di queste esperienze, corriamo il pericolo di diventare stranieri a noi stessi e all'altro.

Naturalmente, perché sia fonte di benessere, occorre che si verifichi un *buon ascolto*. Solo così sono possibili la comprensione di sé e il dialogo con l'altro. «Sapere ascoltare bene», scrive Plutarco (45 ca.-125, ed. it. p. 81), «è il punto di partenza per vivere secondo il bene». È la condizione per un'esistenza feconda e costruttiva. Qualcosa nasce dentro di noi, prende vita, solo se facciamo esperienza di un'interazione in cui, al primo posto, sta il parametro dell'ascolto. Un ascolto che, sia pure in modo impercettibile, opera un cambiamento in ciascuno degli interlocutori. Dopo un'esperienza di ascolto nessuno rimane come prima.

Per secoli si è inteso l'ascolto come un semplice atto intellettuale. In realtà, ogni conoscenza comporta anche un'emozione poiché agli inizi della vita ognuno di noi ha fatto esperienza di un conosciuto non pensato e quindi di un mondo completamente dominato e decifrato dalle emozioni.

Sono piuttosto discutibili quei percorsi, oggi particolarmente in voga, in cui si bada più alle tecniche dell'ascolto che alla soggettività degli interlocutori. Il ricorso a certe stra-

tegie standardizzate impedisce di ascoltare i loro specifici movimenti interiori. Movimenti quanto mai delicati e profondi. Se ci si ferma alla superficie, non è possibile dissodare le zolle segrete dell'animo umano.

L'ascoltare è un'arte difficile. È certamente più difficile che il parlare. E lo è soprattutto oggi. È infatti sempre più ridotto il numero di coloro che adottano lo stile del signor Palomar:

In un'epoca e in un paese in cui tutti si fanno in quattro per proclamare opinioni e giudizi, il signor Palomar ha preso l'abitudine di mordersi la lingua prima di fare qualsiasi affermazione. Se al terzo morso di lingua è ancora convinto della cosa che sta per dire, la dice; se no sta zitto. Di fatto, passa settimane e mesi interi in silenzio (Calvino, 1983, p. 104).

La nostra è una società in cui tutti parlano ma pochi ascoltano. E quei pochi che sono disposti a farlo sembrano privilegiare, più che altro, un ascolto impersonale, anonimo, privo di qualsiasi coinvolgimento emotivo. È il caso dell'ascolto virtuale, nuovo muretto e nuova piazza in cui trovano spazio i vari social network (*MySpace, Twitter, Facebook, LinkedIn*) destinati a influenzare significativamente l'andamento delle relazioni umane<sup>2</sup>.

Un ascolto che purtroppo, non conoscendo i limiti né del tempo né dello spazio, sta diventando sempre più bulimico. Di riflesso, nella sua voracità, si rivela essere quanto mai epidermico. Che cosa cela l'ascolto bulimico? Un enorme bisogno di riempire a ogni costo e il più in fretta possibile il vuoto interiore di cui oggi sono in molti a soffrire. Un bisogno talmente impellente che, per il suo soddisfacimento, qualsiasi interlocutore va bene. Anche quello che non ha volto e che sta in capo al mondo.

In particolare, l'ascolto bulimico ci sta facendo scivolare, impercettibilmente, sotto il dominio del *pensiero corto*. Un pensiero che finisce per far evaporare qualsiasi spazio di riflessione (Di Gregorio, 2003). Come ben ci ricorda Jeammett (1995, ed. it. p. 90), è possibile pensare solo passando attraverso un'autentica relazione di ascolto.

Evidentemente, un ascolto bulimico mina la possibilità di sentirsi soggetti tra soggetti, persone tra persone. Più che altro, si vivono relazioni asettiche da anonimi tra anonimi. Stante un simile contesto, oggi l'umanità rischia di autodi-



struggersi non quindi per eccesso di passione emotiva e neppure per assenza di controllo delle pulsioni, ma per un difetto di ascolto e di dialogo con le nostre componenti affettive.

Componenti, queste, che costituiscono un elemento fondante il processo di umanizzazione dell'individuo. Basta qui ricordare il peso determinante che esse assumono nella relazione primaria madre-bambino. Il bambino non può conseguire uno sviluppo armonico della sua personalità se non si sente ascoltato dalla madre e quindi riconosciuto nei suoi bisogni fondamentali.

L'ascolto, perché sia tale, occorre che sia circolare. Chi ascolta deve avere la possibilità di essere ascoltato e chi è ascoltato deve essere disponibile all'ascolto. Ciò favorisce la capacità di ascoltare se stessi senza cadere nel narcisismo e di ascoltare l'altro senza sfociare nel conformismo.

Che l'ascolto sia centrale per l'equilibrio psichico dell'individuo è dato dal fatto che, evolutivamente, *in principio è l'ascolto*. La parola viene dopo. Non c'è nessun *Io parlo* se non è preceduto da un *Io ascolto*.

Tutti abbiamo avuto bisogno di sentirci sintonizzati sul registro dell'ascolto presente nella relazione primaria, quella con la madre. Possiamo affermare che siamo nati dall'ascolto. È dall'ascolto che è iniziata la nostra vita psichica. Un ascolto che prende il suo primo avvio già verso il quarto mese e mezzo della fase fetale e che subito riveste una funzione fondamentale nello sviluppo psicofisico dell'individuo<sup>3</sup>.

«Fin dall'inizio», scrive Tomatis (1977, ed. it. p. 326), «l'ascolto sollecita l'uomo nella sua evoluzione ontogenetica e nel compimento del suo ciclo umano». Più precisamente favorisce le future facoltà comunicative, emotive, cognitive e motorie.

Le numerose ricerche al riguardo, confluite poi in uno specifico metodo, il *metodo Tomatis*, hanno dimostrato che il feto, oltre all'ascolto della voce rassicurante della madre,

sente i suoni rilassanti di serenità e di armonia che possono provenire, per esempio, da un brano musicale. La madre stessa, ascoltando la musica, viene posta nella condizione di vivere sensazioni di gioia, di benessere e di ricarica psicofisica che poi si ripercuotono beneficamente sul feto. I tipi di ascolto che il feto sperimenta, sostiene Tomatis, hanno dunque risonanze significative su tutte le successive modalità di ascolto.

Chi ha tracciato le linee di fondo dell'arte di ascoltare è stato Freud. È proprio dall'ascolto attento dei suoi pazienti, oltre che di se stesso, che ha potuto formulare e man mano elaborare e perfezionare la sua teoria.

Ebbene, noi qui cercheremo di tenere presente, cercheremo di *ascoltare*, quanto a questo proposito la psicoanalisi ci suggerisce. E l'ascoltare, in senso psicoanalitico, esige il superamento di ogni visione volontaristica. Non è detto infatti che, quando ci impegniamo ad ascoltare sia noi stessi che l'altro, questo avvenga.

Tenuto conto che, come abbiamo accennato, viene prima della parola, penso sia perciò buona cosa soffermarci a riflettere sulle potenzialità dell'ascolto. Se avremo imparato ad ascoltare, sapremo anche parlare, poiché il dramma del nostro tempo, ma era così anche nel passato, è che gli uomini: «Non sanno né ascoltare né parlare» (Eraclito, 550-480 ca. a.C., ed. it. p. 9).

## NOTE

1. Con il termine *altro* intendiamo qui riferirci sia a un singolo individuo che a un gruppo di interlocutori.

2. È previsto che fra cinque anni si potrà telefonare utilizzando il semplice movimento labiale che un apposito programma informatico trasformerà in una voce computerizzata. Sarà l'inizio della *soundless communication*, la comunicazione silenziosa.

3. Lo sviluppo dell'udito del feto viene completato all'età di quattro mesi e mezzo della vita intrauterina.



## VITTORIO LUIGI CASTELLAZZI DENTRO LA SOLITUDINE

*Da soli felici o infelici?*

LECTURAE – € 12,00 – PAGG. 144 – FORMATO: 13x21 – ISBN: 9788874870301

L'atteggiamento nei confronti della solitudine, oggi, è piuttosto contraddittorio. La si cerca, ma allo stesso tempo la si teme. Si sogna il ritiro in luoghi di meditazione nella speranza di ritrovare se stessi, ma una volta immersi nel silenzio ci si sente afferrati da un inquietante smarrimento, per cui si ritorna in tutta fretta alle detestate relazioni di sempre. Mentre ci si preoccupa di favorire ed eventualmente curare le relazioni interpersonali ai fini di un maggiore benessere, non si registra uguale attenzione all'importanza del raggiungimento della capacità di stare soli con se stessi.

In realtà, soltanto chi è in grado di sperimentare la solitudine senza angoscia non corre il rischio di annullarsi nell'altro o di rivolgersi all'altro in modo fagocitante, strumentalizzante, ricattatorio o vittimistico. Il riconoscimento e l'accettazione di sé, che una positiva esperienza di solitudine comporta, sta alla base della disponibilità a riconoscere e accettare gli altri. Il successo di una buona relazione con gli altri poggia dunque sulla capacità di essere soli.

La presente lettura ci aiuta a scoprire l'importanza della solitudine senza perdere di vista il valore della relazione con gli altri.

Vittorio Luigi Castellazzi, psicologo clinico, psicoterapeuta e psicoanalista, da più di trent'anni insegna Tecniche psicodiagnostiche proiettive e diagnosi della personalità all'Università Salesiana di Roma.

# Studenti di Psicologia

by PSIC<sup>online</sup>

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

[www.studentidipsicologia.it](http://www.studentidipsicologia.it)

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

**Il forum**



# PSYCHOSTORE<sup>®</sup>

PSICONLINE PROFESSIONAL STORE

la tua **PSIC<sup>online</sup>**  
riserva  
di psicologia on line

[www.psychostore.net](http://www.psychostore.net)

## [www.psychostore.net](http://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**

# La Pedagogia dei Genitori

*Un metodo efficace per la definizione del Patto formativo*

**ROSSELLA FRANCESCONI**

Docente di Lettere nella Scuola secondaria di primo grado – Firenze

L'azione educativa non può prescindere dal coinvolgimento di tutti gli attori che contribuiscono alla realizzazione di tale percorso, *in primis* i genitori. Nella storia della scuola italiana questo concetto di partecipazione trova una prima realizzazione nei decreti delegati degli anni Settanta con l'istituzione degli organi collegiali. La richiesta di una democrazia diffusa, esigenza forte in quegli anni, introdusse dunque un elemento di grande novità nelle relazioni scuola/famiglia, ma nella concreta realizzazione di questa prassi emersero subito i limiti delle azioni che concretamente potevano essere realizzate. L'organizzazione centralistico-burocratica dell'intero sistema formativo in realtà rendeva i genitori meri interlocutori di scelte comunque già definite. Questa situazione ha progressivamente determinato un lento declino della spinta partecipativa, relegando questa opportunità nell'ambito dei soliti adempimenti burocratici.

Solo con l'avvio della riforma della pubblica amministrazione, negli anni Novanta, è iniziato un processo di decentramento amministrativo, secondo il principio della sussidiarietà, che nella scuola si è realizzato con il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche. Il DPR 275 del '99 apre dunque nuove opportunità sui modi di partecipazione dei genitori, ai quali viene riconosciuto un ruolo attivo nel processo di definizione dell'offerta formativa. Le successive proposte di riforma della scuola, partendo proprio dalle potenzialità dell'autonomia scolastica, ampliano il concetto di partecipazione associandolo all'idea di corresponsabilità educativa. La scuola diventa allora fulcro di integrazione delle scelte educative che gli adulti devono effettuare per favorire percorsi coerenti di crescita. La condivisione non può allora prescindere da una relazione costruttiva fondata sulla capacità di ascolto e sul rispetto dei diversi punti di vista, per cui la scuola deve divenire soprattutto luogo di relazioni, anche complesse, in cui il confronto e la negoziazione aiutano a trovare soluzioni condivise.

Con il DPR 235 del 2007 viene istituito il *Patto educativo di corresponsabilità*, documento che esplicita una serie di impegni ai quali la famiglia e la scuola devono attenersi nella regolazione dei rapporti reciproci. Il Patto rappresenta dunque lo strumento ministeriale, peraltro già adottato in diverse realtà scolastiche anche precedentemente, che stabilisce i termini entro cui realizzare quell'alleanza che sta alla base della corresponsabilità e della condivisione. La redazione del

patto, sancita per legge, è sicuramente un punto di arrivo importante nell'evoluzione del concetto di partecipazione degli ultimi quarant'anni, ma vi può essere il rischio che diventi puro adempimento formale, in aggiunta a tanti altri, e che quindi perda significatività nella realizzazione di un'alleanza tra genitori e scuola. Inoltre, dalla lettura dei documenti di accompagnamento della norma traspare, e neanche tanto velatamente, la volontà di richiamare all'importanza del proprio ruolo sia la famiglia che la scuola, per cercare di ripristinare quell'autorevolezza che tra le righe si percepisce come persa, non a caso il contesto di sottofondo della proposta è quell'emergenza educativa denunciata in più sedi.

Come dunque valorizzare questo strumento senza cadere nei rischi appena ricordati? Sicuramente la definizione dei contenuti del patto deve avvenire alla fine di un percorso di coinvolgimento attivo delle famiglie attraverso un processo di apprendimento sulle problematiche educative, la condivisione di esperienze concrete di collaborazione in percorsi didattici e la scelta di strategie comunicative efficaci. Proprio rispetto alla necessità di migliorare le modalità relazionali la Pedagogia dei Genitori offre una proposta concreta e originale che sicuramente può contribuire a evitare soluzioni tecnicistiche o, comunque, lontane dai principi del prendersi cura tutti insieme della crescita dei ragazzi, come illustrato da Enrico Barone ed Edi Cecchini nel volume *Pedagogia dei Genitori. La metodologia attraverso le esperienze* (Barone, Cecchini, 2009).

La Pedagogia dei Genitori riconosce alla famiglia un ruolo essenziale e insostituibile in quanto portatrice di risorse e competenze derivanti dalla sua specifica funzione e da un vissuto intriso di emozioni e sentimenti che fanno emergere prospettive di comprensione altrimenti impossibili negli approcci puramente razionali. Riconoscere e valorizzare le competenze educative dei genitori significa confrontarsi con i principi che stanno alla base dell'agire genitoriale e riassunti nei seguenti nuclei essenziali:

«Pedagogia della speranza. Per i genitori la speranza non è un valore astratto, ma si afferma in tutte le scelte che compiono per conto del figlio. [...] Pedagogia della fiducia. La fiducia si realizza nella quotidianità dell'esistenza. [...] La famiglia diventa fonte di fiducia per gli altri. Pedagogia dell'identità. [...] Per ogni genitore il proprio figlio è il più bello del mondo ed è giusto che sia così, altrimenti non ci sarebbe quella concentrazione





CENTRO DI RICERCA  
E SPERIMENTAZIONE METACULTURALE



**Corso Biennale di**

# **MUSICOTERAPIA**

## **a orientamento metaculturale**

in collaborazione con



**IdO Istituto di Ortofonologia**

Direzione Scientifica: Federico Bianchi di Castelbianco – Coordinamento Didattico: Gianluca Taddei

**Durata del Corso: 750 ore**

**Il progetto formativo risponde alle finalità del primo accordo (19 Febbraio 2008) tra la Regione Lazio e il Ministero della Pubblica Istruzione - Ufficio Regionale del Lazio - per favorire l'inserimento e l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità, nell'ambito del profilo professionale di**  
**Assistente alla Comunicazione e all'Autonomia**

### **Sedi del Corso**

Centro Metaculturale - Via Prospero Alpino, 20, Roma  
Istituto di Ortofonologia - Via Alessandria 128/b, Roma  
Atmos Artiterapeutiche - Via Ansaldo 6, Roma

### **Incontri residenziali**

Centro Metaculturale: Piazza G. Mazzini - Forano (RI)

**bando - programma - domanda di iscrizione**  
**[www.didatticaperprogetti.it](http://www.didatticaperprogetti.it)**

**Segreteria del Corso**

**Tel: 06 98188030 - 06 5121701 /Tel-Fax: 06 82003740 - [info@didatticaperprogetti.it](mailto:info@didatticaperprogetti.it)**

**Per informazioni:**

**[www.ortofonologia.it](http://www.ortofonologia.it) - [www.atmos-artiterapeutiche.it](http://www.atmos-artiterapeutiche.it)**



di affetti che determina l'identità di ciascuno. [...] Pedagogia della responsabilità. La responsabilità non è una scelta libera, ma fa parte dell'essere famiglia» (Moletto, Zucchi, 2005).

Lo strumento che realizza questo diverso approccio è la narrazione autobiografica utilizzata come mezzo di confronto e di crescita reciproca. Invitare i genitori a scrivere il percorso di crescita compiuto insieme ai figli significa dare l'opportunità di esprimere in modo autentico situazioni anche di sofferenza o difficoltà e, per chi legge, favorire la conoscenza di momenti di vita vissuta che aiutano a cogliere il bambino nella sua quotidianità e quindi nella sua interezza. Un tipo dunque di conoscenza in cui la dimensione razionale e affettiva si ricompongono in una comprensione autentica della soggettività. L'insegnante come deve rapportarsi alla narrazione del genitore? Sicuramente senza pretendere di analizzare razionalmente quanto viene raccontato anche perché sono quasi sempre situazioni uniche, non quindi confrontabili con altri contesti, né tantomeno utilizzare queste narrazioni per tentare di cambiare atteggiamenti e/o scelte educative, perché possono emergere aspetti comunque positivi che forse indicano un terreno sul quale iniziare a confrontarsi. La lettura pedagogica di una narrazione deve partire da due quesiti:

- cosa vado a cercare in questo racconto;
- cosa ci trovo di utile per la mia professionalità.

In questo percorso anche l'insegnante deve mettersi in gioco e riflettere sul proprio modo di essere, ma soprattutto deve evitare di considerare questa proposta di lavoro come un qualcosa che si aggiunge alle tante cose o ai progetti che si stanno già realizzando. Occorre perciò contestualizzare le potenzialità

di questa metodologia sulla realtà specifica in cui si lavora, individuando obiettivi concreti su cui anche le famiglie possono essere coinvolte (Barone, Cecchini, 2009). L'esperienza narrativa può coinvolgere i genitori dell'intero gruppo classe, partendo da ciò che si sta facendo, o essere circoscritta a un gruppo limitato o a singoli casi in cui i problemi da affrontare derivano da condizioni di disabilità o disagio. Sicuramente utilizzare la narrazione come strumento di miglioramento delle relazioni scuola/famiglia permetterebbe di definire Patti formativi non nella forma di generici elenchi di intenti, ma come insieme di obiettivi condivisi rispondenti alle esigenze reali e concrete di quel gruppo o di quel singolo alunno.

## BIBLIOGRAFIA

**BARONE E., CECCHINI E.**, *Pedagogia dei Genitori. La metodologia attraverso le esperienze*, Pisa, ETS, 2009, pp. 16-17.

«La metodologia narrativa della Pedagogia dei Genitori: una risorsa per la formazione», in *Curare e prendersi cura. Temi di bioetica e di biodiritto*, Milano, Franco Angeli, 2009.

**DAL MOLIN M.R., BETTALE M.G.** (a cura di), *Pedagogia dei Genitori e disabilità*, Tirrenia, Del Cerro, 2005.

**MOLETTA A., ZUCCHI R.**, *Se ogni genitore è un po' pedagogista*, «Animazione Sociale», XXXV, 193(5), maggio 2005, pp. 81-88.

*I genitori salgono in cattedra*, «Animazione Sociale», XXXIV, 185(8/9), agosto-settembre 2004, pp. 79-86.

**TORTELLO M., PAVONE M.** (a cura di), *Pedagogia dei Genitori. Handicap e famiglia, educare alle autonomie*, Torino, Paravia, 1999.

## SITOGRAFIA

[www.pegagogiadeigenitori.it](http://www.pegagogiadeigenitori.it)

# 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

## Migranti - AeP n. 1 maggio 2011

Migranti, di Gianluigi Monniello

### ARTICOLI ORIGINALI

PER UNA CLINICA TRANSCULTURALE DEGLI ADOLESCENTI, Marie-Rose Moro – DALL'ALTRA PARTE DEL MARE. Essere genitori e figli in terra straniera, Gaia Petraglia – NOMI E ATTACCAMENTI: DUE INTERVENTI ETNOPSICHIATRICI AL CENTRO MAMRE, Lelia Pisani, Maddalena Pompili, Cristina Zavaroni, Francesca Vallarino Gancia – IDENTITÀ MIGRANTI ALLA FRONTIERA DELL'ADOLESCENZA, Daniele Biondo, Pasquale Biancardi, Marco Bordino, Sara Colimegno, Maria Teresa Devito, Fabrizia Di Lalla, Giuditta Sestu – LE ADOLESCENTI FIGLIE DI IMMIGRATI, Mara Tognetti – MARCHI D'IDENTITÀ. Mutilazioni genitali femminili tra fantasma e pratiche sociali, Virginia De Micco



**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