

Babele

Rivista di Medicina, Psicologia e Pedagogia

Rivista quadrimestrale a carattere scientifico dell'Istituto di Ortofonia
Anno 2018 – n. 1 (vol. 71) – ISSN 2035-7850



Babele

Rivista di Medicina, Psicologia e Pedagogia

Fondata nel 1999 da Federico Bianchi di Castelbianco

Rivista quadrimestrale a carattere scientifico
dell'Istituto di Ortofonia
via Salaria, 30 – 00198 Roma
Anno 2018 – n. 1 (vol. 71)

Iscrizione al Tribunale civile di Roma n. 63/2009 del 25/02/2009
ISSN 2035-7850

*I numeri cartacei arretrati possono essere richiesti alla redazione
(le richieste sono subordinate alla disponibilità dei singoli numeri;
è previsto un contributo per le spese postali)*

**CHI VOLESSE SOTTOPORRE ARTICOLI ALLA RIVISTA PER EVENTUALI
PUBBLICAZIONI PUÒ INVIARE TESTI ALLA REDAZIONE**

redazione@magiedizioni.com

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

DIRETTORE RESPONSABILE

Federico Bianchi di Castelbianco

COMITATO SCIENTIFICO

Giuliano Bianchi di Castelbianco – Renata Biserni – Carla Cioffi
Alessandro Crisi – Anna Di Quirico – Magda Di Renzo
Flavia Ferrazzoli – Francesco Macrì – Silvia Mazzoni – Walter Orrù
Gianna Palladino – Lidia Racinaro – Laura Sartori – Marco Staccioli
Bruno Tagliacozzi – Emanuele Trapolino – Carlo Valitutti
Elena Vanadia – Paola Vichi – Giancarlo Zito

FILOSOFIA DELLA RIVISTA

La rivista è quadrimestrale. Essa vuole essere uno spazio di approfondimento destinato a operatori e professionisti della salute e della formazione in età evolutiva, dirigenti, docenti e consulenti del settore.

Gli articoli trattano con approccio teorico-pratico sia le esperienze sul campo sia i temi del management riferito ai temi clinici, socio-sanitari in genere e relativi al mondo dell'insegnamento. I contributi pertanto possono avere un taglio medico, psicologico, pedagogico o amministrativo. L'intento della rivista è quello di costruire un ponte tra la teoria e la pratica, con un approccio che da un lato non manchi di evidenziare i risvolti teorici laddove l'analisi parta dai casi concreti e dall'altro lato le ricadute pratiche laddove lo studio prenda le mosse da costrutti più generali.

Gli articoli devono privilegiare l'evidenziazione dei problemi, con un linguaggio tecnico, ma all'interno di un'esposizione chiara e lineare che favorisca il confronto fra gli addetti ai lavori.

L'immagine in copertina è estratta dall'opera Torre di Babele del pittore fiammingo Abel Grimmer (1570-1619).

SINGOLARITÀ E UNICITÀ DEL DIVENIRE

L'individuazione avviene soltanto se se ne è consci, ma l'individualità c'è sempre, dall'inizio dell'esistenza.

C.G. Jung

Eraclito è stato definito il filosofo del divenire. Egli, tra il VI e il V secolo a.C., sosteneva che «tutto muta, meno la legge del mutamento». Quindi il divenire è la legge immutabile ed è, secondo Eraclito, la sostanza dell'Essere, poiché ogni cosa è soggetta al tempo e alla trasformazione.

Recentemente François Ansermet, psichiatra, psicoanalista, professore all'Università di Ginevra e Losanna e primario del servizio di psichiatria del bambino e dell'adolescente dell'Ospedale universitario di Ginevra, intervenendo al convegno *Autismo e arte* ha affermato: «Divenire e sviluppo non sono la stessa cosa. Il divenire è unico, proprio di ognuno, delle sue scelte e della sua libertà. È importante distinguere per tutti i soggetti il divenire dallo sviluppo».

Ansermet sostiene, inoltre, che lo sviluppo può essere legato a programmi di strutture neuronali o genetiche che si realizzano, il divenire invece ha un lato imprevedibile, sorprendente perché tutti i giorni è differente. Siamo tutti all'interno di un cambiamento permanente. L'esperienza lascia sempre una traccia nella rete neuronale, perché ogni istante e ogni contingenza la modificano.

Siamo quindi, secondo Ansermet, sempre di fronte a un cambiamento permanente connaturato alla struttura della rete neuronale, alla plasticità neuronale e anche alla plasticità del divenire, che paradossalmente ci rende biologicamente determinati per non essere totalmente biologicamente determinati.

È evidente come a distanza di millenni il divenire dell'individuo nella sua unicità mantiene una rilevanza fondante che trova riscontro nella ricerca scientifica e nella pratica clinica.

Questa visione ben definisce il modo in cui ci dovremo rapportare anche alle diverse manifestazioni della patologia. Se molti problemi umani sono simili, non sono mai identici.

In particolare Ansermet ha approfondito le diverse manifestazioni cliniche dell'autismo e le ricerche più avanzate su questo disturbo. Emerge che se un bambino è sofferente nel suo organismo, a prescindere da quale

sia il suo disturbo del neurosviluppo, questo non determinerà il tipo di soggetto che diventerà. Ogni soggetto è unico, differente, imprevedibile e non rimpiazzabile.

Questo funzionamento è valido per tutti gli individui, a prescindere se è presente o meno un disturbo. La possibilità di inventarsi in modo differente e nuovo può avvenire a condizione che ogni individuo sia davvero considerato come un soggetto in divenire.

In particolare quando ci riferiamo all'età evolutiva ogni adulto dovrebbe tenere in considerazione l'elemento dell'unicità del divenire dell'individuo in crescita. Il genitore, che inevitabilmente confronta lo sviluppo del proprio figlio con le tabelle di sviluppo, le linee guida e gli altri bambini della stessa età, rischia di perdere di vista che una crescita assolutamente adeguata può avere infinite specificità che andrebbero valorizzate piuttosto che omologate. L'insegnante, che quotidianamente valuta e giudica i suoi alunni non solo per i loro risultati nella didattica, deve sempre tenere presente che è coresponsabile dell'andamento della loro autoefficacia percepita, la quale può essere negativamente influenzata da questa modalità di valutazione che fa riferimento a criteri generalizzati. Lo specialista che si occupa dell'età evolutiva, pur dovendo necessariamente avere dei riferimenti teorici e operativi su cui fondare il suo intervento, ha il dovere di interrogarsi quotidianamente su come può modificare e adeguare il suo lavoro clinico in favore dell'autentico sviluppo della singolarità di ogni paziente.

Purtroppo l'arte del diventare se stessi spesso non è incoraggiata dalla logica collettiva, perché questa è prevalentemente volta al mantenimento dell'uniformità. Riteniamo invece che sia davvero importante vedere nella diversità e nella differenziazione una fondamentale spinta vitale ed equilibratrice, piuttosto che una sorta di minaccia.

Soprattutto in ambito clinico, quindi, è fondamentale fare esperienza della singolarità di ogni soggetto e far esperienza della novità affinché ognuno possa trovare le sue soluzioni e le sue possibilità di recupero di un sufficiente equilibrio, che siano centrate sul suo autentico divenire e non solo su traiettorie di sviluppo generalizzate.

*Laura Sartori
Federico Bianchi di Castelbianco*

IdO



Istituto di Ortofonologia

OPERATIVO DAL 1970

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



UNI EN ISO 9001 EA:38

AREA DI VALUTAZIONE E CONSULENZA CLINICA

Servizio di Diagnosi e Valutazione

1° incontro di consulenza

Osservazione globale → visite specialistiche su:

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

Riunioni d'equipe e diagnosi

Progetto terapeutico → presa in carico

Servizio di Terapia

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

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

Terapia psicologica

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

Attività di integrazione scolastica

Servizio scuola

ATTIVITÀ DI FORMAZIONE

Convenzionato:

- Per attività di formazione di Provider ECM
- Per corsi di aggiornamento per insegnanti (Ministero della Pubblica Istruzione)
- Per attività didattico-formativa con la Facoltà di Medicina dell'Università «Campus Bio-Medico» di Roma
- Per tirocinio con la Facoltà di Psicologia dell'Università «La Sapienza» di Roma
- Per tirocinio con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università «Roma Tre» di Roma

Corso quadriennale di specializzazione in psicoterapia psicodinamica dell'età evolutiva (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

Corso d'Italia, 38/a - 00198 Roma - Tel. 06/442.910.49 - Tel./Fax 06/442.90.410



L'editoriale

Singularità e unicità del divenire

Laura Sartori,
Federico Bianchi di Castelbianco 3

l'immaginale

Carlos Castaneda

Un esperimento di lettura sciamanica (2ª parte)
Grazia Marchianò 7

Il disegno che racconta la psiche

Uscita dal mondo materno e avvio all'alfabetizzazione in bambini di prima elementare con diversa matrice culturale
Alessandra Morgagni, Alda Colleoni 14

Luoghi di cura

Contro l'intolleranza e la violenza di genere

Renata Biserni, Rosa Rita Ingrassia 24

Questo dinosauro è un «cane»

Intervento di Danza-Movimento-Terapia con un bambino con ritardo del linguaggio
Marina Petani 30

Dalla cronaca alla stampa rubrica a cura di Rachele Bombace

La tipologia psicologica è una guida per l'analista, ma resta ignorata

Beebe (psichiatra): «Non è teoria astratta, ma uno strumento per conoscere come funziona il sé» 36

Terremoto, il 94% dei bambini seguiti in Abruzzo e Marche immagina un futuro migliore

Lo rivela una ricerca dell'IdO. L'équipe supporta 1.230 alunni, 180 docenti in 3 regioni 38

Trauma, IdO: «Considerare le sintonizzazioni inadeguate nelle diagnosi»

Di Renzo e Vanadia: «Il primo elemento di cura è proprio la relazione» 39

Bordonaro (SIPP):

«La psicoanalisi ha vissuto un paradosso sull'autismo» 39
Prima fra le scienze psicologiche a occuparsene, importante suo contributo

L'autismo nasce da una disorganizzazione affettivo-corporea

IdO: «La terapia parte da lì, lo dicono neuroscienze e teorie evolutive» 40

L'80% dei disturbi dello spettro autistico non ha una causa definita

Il corpo è uno strumento di conoscenza per tutti. IdO vince il poster SINPIA per «Riabilitazione» 41

Autismo e arte, quando le parole non bastano

Boccalon (psichiatra): «Il mondo interno degli autistici custodisce potenziali creativi» 42

Divenire e sviluppo non sono la stessa cosa

Ansermet (Unige): «Siamo geneticamente determinati per essere liberi» 44

Il DSM è dominato dal parametro tecnico-economico

Aversa: «Gli psichiatri studino gli aspetti descrittivi della psicopatologia per capire paziente» 44

Autismo, Osservatorio Oisma: «Con DSM-5 perse il 18% delle diagnosi in Italia»

Ferrara (presidente): «Manca un database centrale, la ricerca sia a servizio dell'unicità» 45

Cinema e letteratura, una lettura psicodinamica

La separazione del maschio

Intrappolato nel mondo delle emozioni
Mauro Giulietti 48

Pensare adolescente

La vita creativa dell'adolescente: il laboratorio d'arte a scuola

Serena Robazza, Teresa Vallone 54

Funamboli moderni: adolescenti stranieri alle prese con la costruzione dell'identità

Maria Mancuso, Serena Orlacchio 57



L'archetipo giovanile sa volare alto, ma non sa stare con i piedi per terra

► **L'**archetipo giovanile è un modo tipicamente giovanile di affrontare la vita. Caratterizza la prima parte dell'esistenza, ma è attivo anche nella seconda e talvolta segna intere epoche e collettività. Varcata la metà del Novecento, agitò folle di giovani, infiammò rivolte di studenti, attivò movimenti di massa. Improntò rivolgimenti profondi nei costumi, nella cultura, nelle coscienze. Autostoppisti e *globetrotters* inaugurarono la mobilità geografica e anticiparono quella sociale; contestatori e rivoluzionari professarono la ribellione e avvalorarono il dissenso; movimenti di liberazione e di emancipazione avversarono la repressione e destabilizzarono le gerarchie. La rivoluzione sessuale sovvertì i costumi sociali, il femminismo nobilitò il femminile psicologico, la fantasia s'impose sulla ragione. Dalla retrospettiva sugli anni Sessanta-Settanta affiora un profilo particolareggiato dell'archetipo giovanile e delle sue impronte sul modo d'essere contemporaneo. Agli stili di vita attuali imprime mobilità e precarietà, velocità e frenesia, irriverenza e *deregulation*, familiarità con il mondo virtuale ed estraneità a quello reale. Anziani sessualmente attivi grazie alla chimica e anziane fertili grazie alla medicina, adulti ostentatamente giovanili e giovani sventatamente infantili testimoniano che l'archetipo giovanile è ancora il principio occulto che governa giovani e non più giovani.

Claudio Widmann, analista junghiano, membro del CIPA (Centro Italiano di Psicologia Analitica) e della IAAP (International Association for Analytical Psychology), è docente di Teoria del Simbolismo e di Tecniche dell'immaginario in varie scuole di specializzazione in psicoterapia. Vive e lavora a Ravenna. Impegnato conferenziere, direttore della collana «Il bestiario psicologico» delle Edizioni Magi, è autore e curatore di saggi che rileggono aspetti ordinari e straordinari della realtà alla luce della psicologia junghiana. Per i tipi delle Edizioni del Girasole ha pubblicato il *Manuale di Training Autogeno* e per quelli della Cittadella il libro *F come Fiducia*. Tra i suoi numerosi volumi nel catalogo delle Edizioni Magi ricordiamo *Il simbolismo dei colori*, *La simbologia del presepe*, *Le terapie immaginative*, *Il mito del denaro*, *Sul destino*, *Gli arcani della vita*, *Il gatto e i suoi simboli*, *Pinocchio siamo noi*, *Introduzione alla sincronicità*.

COLLANA: LECTURAE – PAGINE: 280 – PREZZO: 24,00 – ISBN: 9788874873852 – FORMATO: 13x21

INDICE

ANTEFATTI PROSSIMI E REMOTI. L'archetipo giovanile – Contesti – Cambia la musica – Sotterranei borbottii – I. CONTESTAZIONE. *La metamorfosi degli dèi*. I movimenti di protesta – Berkeley – Berlino – Strasburgo, Nantes – Parigi – Italia – II. ANTICONFORMISMO. *La «direzione ostinata e contraria»*. Macerie – Contro, anti, altro – L'irruzione del nuovo – III. AUTOSTOP. *L'erranza come stile di vita*. L'indole erratica – L'erranza e l'errore – Viaggi e trip – IV. LIBERTÀ. *Il nume dell'emancipazione*. Aneliti di libertà – Moti di liberazione – Paura della libertà – V. SESSUALITÀ. *Il paradigma dell'intensità*. Godere senza remore – Principio di piacere – L'intensità della vita – VI. FANTASIA. *Il potere dell'immaginazione*. La fantasia al potere – L'umorale e l'emozionale – Estetica e inestetica – VII. UTOPIA. *Il sogno della realtà*. Idealismo – L'Operaio – Azione e attivismo – Spontaneismo – VIII. FEMMINISMO. *La riabilitazione del femminile*. L'oppressione – L'emancipazione politico-sessuale – «Parlare amarezza» – IX. RIBELLIONE. *Il desiderio dissidente*. No – La rivolta contro/per il padre – La rivoluzione – La violenza – X. COSCIENZA. *L'evoluzione che riguarda tutti*. Una nuova coscienza – La coscienza felice – Verso una coscienza infelice – XI. IL FUTURO DELL'ETERNITÀ. *Impronte dell'archetipo giovanile*. Profilo dell'archetipo giovanile: *Giovinezza – Libertà – Insubordinazione – Devastazione – Democrazia – Trans-gressività – Sessualità – Possessione – Vulnerabilità – Eccezionalità – Mercurialità – Patologie – Rigenerazione – Coscienza*. Lasciti generazionali: *Deregulation – Orfanità – Mobilità – Instabilità – Immediatezza – Collusioni con l'Ombra – Eccitazione – Stordimento – Perdita di controllo – Creatività – Coscienza individuale e collettiva – Bibliografia*.

www.magiedizioni.com – tel. 06.87.55.30.35 – redazione@magiedizioni.com



Carlos Castaneda

Un esperimento di letteratura sciamanica

GRAZIA MARCHIANÒ

studiosa delle tradizioni estetiche e spirituali mondiali,
già professore ordinario di Estetica e Storia e Civiltà dell'Asia orientale all'Università di Siena-Arezzo

Articolo già pubblicato sulla rivista *l'immaginale*

Seconda parte

3. *Il maestro bicamerale.* – A un certo punto della fiaba, accanto a don Juan, compare un secondo stregone di nome Genaro. È un vecchio mazateco dal corpo minuto e agilissimo, di umore dolce e solare, amante degli scherzi e impareggiabile motteggiatore. Rispetto a Carlos, solitario, titubante e accigliato, formano una coppia straordinaria. Intrecciano a suo beneficio sfide e giochi acrobatici. Sono imprevedibili, dinamici, apocalittici e disintegrati. Sono un plesso, un Giano bifronte, una identità polarizzata, una differenziazione congiunta. Eppure, da piccoli, inequivocabili segni s'indovina che la loro doppia presenza e influenza su Carlos obbedisce a scopi precisi, a un calcolo metafisica rigoroso e impeccabile. Nell'economia della fiaba Genaro subentra non appena don Juan si avvia a concludere la prima fase del suo insegnamento, il cui obiettivo era consistito nel «ripulire e riordinare» per l'apprendista la sua «isola del tonal». In rapporto al diagramma che localizzava i centri della «ragione» e della «volontà», rispettivamente collegati al «parlare», al «vedere» e al «sognare», è evidente che la prima fase dell'insegnamento gravita attorno al primo centro, mentre la seconda, nella quale il novizio è immesso nella dimensione nagualica, gravita attorno al secondo. È appunto in questa seconda fase che subentra Genaro nel ruolo caratteristico di «benefattore» di Carlos, mentre don Juan si denuncia ufficialmente come «insegnante». La differenza tra i due ruoli è notevole. Mentre l'insegnante apre gli occhi del discepolo sulla natura speculare della realtà – ciò che conosciamo del mondo è solo una sua immagine e la sua descrizione – il benefattore, da vero e proprio emissario del nagual, immette il suo prescelto direttamente nel cuore della realtà nagualica, illustrandogli i mezzi per raggiungerla. Se il primo si affida alla ragione e al «parlare», il secondo deve attingere all'altro centro occulto della persona, la «volontà», la quale opera attraverso il «vedere» e il «sognare». Il concetto indiano di *maya* esemplifica la concezione «tolteca». L'unità di significato «isola del tonal» corrisponde a una delle potenziali immagini del mondo proiettate da *maya*, nella fattispecie dell'esperienza umana, all'immagine risultante dall'attività combinata dei sensi e della ragione.

Mentre l'unità di significato «nagual» coincide con lo stesso piano demiurgico e creativo di *maya*, là dove si dispongono le file della sua insondabile regia. Nel teatro delle ombre la giustapposizione tra i due piani, l'attivo e lo specchiante (nagualico) e il passivo e lo specchiato (tonalico), è resa evidente dal fondale che li separa simbolicamente in due metà speculari.

Tracciò un cerchio immaginario sulla roccia e lo divise in due con un diametro verticale

... L'arte dell'insegnante è di raggruppare tutti gli elementi dell'isola nella metà destra... ossia sul lato della ragione e del parlare; la metà sinistra, «ripulita» dal tonal, può essere allora reclamata da ciò che gli stregoni chiamano volontà.

Ogni altra spiegazione è assurda e futile – conclude don Juan – perché va contro la nostra natura, ci deruba del nostro retaggio magico e ci riduce a nulla.

La fiaba, a quel punto, perviene a una svolta. Mentre don Juan recede in secondo piano, emerge Genaro, che introduce l'apprendista nei misteri del nagual. Davanti agli occhi attoniti di Carlos, lo stregone predispone scenari nei quali il suo corpo compie acrobazie incompatibili con le leggi fisiche note. E fa cimentare lo stesso Carlos in salti, tuffi e cadute inspiegabili per un corpo pesante. La spiegazione che gli è fornita in quel caso è che gli eventi cui assiste o di cui è protagonista accadono nel regno del «sogno», dove è il «doppio» ad agire senza agire, mentre la coscienza in perfetta lucidità è il muto e specchiante testimone.

Il concetto di «doppio» per Carlos è tra i più ardui da afferrare. «Ci troviamo sempre un salto indietro», dichiara Genaro, ricorrendo all'unica immagine in grado di esprimere, dalla prospettiva di pura fluidità nagualica in cui egli si trova, la limitatezza della percezione tonalica. Genaro infatti non può «spiegare» che cosa è il doppio e perché è un «sogno», ma solo mostrare effetti che don Juan adegua alla ragione di Carlos, chiarendo per esempio che il doppio è «la consapevolezza del nostro stato di esseri luminosi», e che esso «ha inizio nel sognare». Il doppio è l'io stesso che si sogna; ma non appena apprende a sognare il doppio, l'io acquista coscienza che è invece il doppio che *Io* sogna, non diversamente da quanto accadde a Chuang-tze che aveva sognato di diventare una farfalla.



Don Juan Matus, un indiano Yaqui

In un frenetico susseguirsi di prodigi allestiti da Genaro e di commenti esplicativi di don Juan, Carlos è immesso in una sconosciuta dimensione dello stupore¹⁸, come parte di un terzetto magnetico. In agguato sull'altopiano, appostato nel vento, proteso su burroni, ondeggiante a mezz'aria, esso assume un'uniforme e costante disposizione a compagine: Carlos in mezzo, Genaro a sinistra, don Juan a destra. Se Genaro invia sussurri all'orecchio sinistro di Carlos, don Juan all'orecchio destro sincronizza i propri. In riposo i loro corpi delineano un triangolo simbolico che ha un vertice in Carlos e i due stregoni agli estremi. Genaro li scatena nella mente intuizioni e dà ali alla sua percezione: don Juan la riconduce a terra, sistemandola in un quadro articolato e plausibile. Ma chi sono allora Genaro e don Juan? A quale realtà appartengono i loro corpi, i loro trucchi, le loro lingue di sogno?

La vita di Genaro assicurata a una corpuscolare, luminosa fune, i piedi scalcianti nel vuoto, l'ingropparsi del lucido torso a terra in un'iperbolica lezione di nuoto a secco, e a riscontro i commenti di don Juan, le sue razionalizzazioni di eventi logicamente assurdi, questa polarità o medesimezza disgiunta non sono forse l'espressione delle due metà della mente stessa di Carlos? Alcuni importanti accertamenti neurofisiologici ci inducono a formulare questa ipotesi.

Un secolo e più di ricerche neurologiche e, soprattutto, recenti analisi condotte su pazienti i cui emisferi cerebrali erano stati separati chirurgicamente per tenere sotto controllo gravi crisi epilettiche, hanno dimostrato che le due metà del cervello pensano in modi e percepiscono mondi diversi, che ciascuna metà eccelle in un tipo di funzioni complementari all'altra, e in particolare l'emisfero sinistro, che controlla il lato destro del corpo, presiede alla verbalizzazione, all'attività analitica e concettuale e al riscontro percettivo secondo

un ordine significativo. Quello destro, che controlla il lato sinistro del corpo, funziona sinteticamente con attività di tipo gestaltico, creativo e simbolico, di alto risalto emozionale¹⁹. Nella *in-built analogy* della fiaba Carlos potrebbe rappresentare la mente alla ricerca della propria ricostruita unità attraverso l'armonica compensazione delle camere: sinistra (Genaro) e destra (don Juan). E qualora si volesse stabilire un collegamento tra i risultati delle ricerche sulla mente bicamerale intorno al 1962 presso il California Institute of Technology e il contemporaneo apprendistato di Carlos, c'è motivo di ipotizzare una sagace trasposizione di quegli accertamenti neurofisiologici in chiave fiabesca. Un'altra spiegazione dei prodigi acrobatici di Genaro potrebbe anche essere fornita dall'allenamento a certe arti marziali orientali basato sulla modificazione mediante l'immaginazione attiva dell'immagine del proprio corpo.

Le scuole di Aikido, che si diffondevano in America negli anni in cui Castaneda attendeva alla sua opera, insegnavano ad allucinarsi fino a rappresentare estensioni del proprio braccio che corrispondono agli arti «sottili» di Genaro. Nella pratica dello Aikido si dimostrano le superiori capacità atletiche di chi è così allucinato.

4. *Quando il nagual diventa femmina.* - Per tredici anni confitto nella «sua» isola, nel guscio di percezioni e visioni dispensate dal nagual, Carlos non si avvede che un intero ceppo di stregoni è cresciuto lì intorno, abbeverati allo stesso sapere, temprati alle stesse tremende prove. A parte don Juan, Genaro e se stesso, la «famiglia» si compone di 9 membri: tre apprendisti di Genaro: Pablito, Nestor e Benigno, per i quali don Juan è il benefattore; Eligio, al pari di Carlos, apprendista di don Juan, e 5 femmine: la vecchia Manuelita, madre di Pablito e 4 ragazze: Lidia, Josefina, Rosa e Elena.

Nell'ultimo atto lo scenario della fiaba è mutato a causa della scomparsa fisica di don Juan e Genaro, riassorbiti nel nagual²⁰. Tuttavia, prima di partire, alcuni ordini erano stati impartiti alle ragazze. Stregare Carlos, tentando ad ogni costo di sottrargli il potere, giacché in caso contrario sarebbe stato Carlos a farle soccombere. Ci si mette per prima la vecchia Manuelita, il cui nome di battaglia è Soledad, trasformata dal nagual²¹ in una femmina avvenente che si avvinghia all'ignaro Carlos, tentando di ucciderlo. Fallito l'agguato, ci si provano senza successo le ermetiche *hermanitas* fino a quando non compare la quinta, la fiera Elena-Garda, la sola compiuta erede del nagual e perciò degna alleata di Carlos.

In quest'ultimo lembo della fiaba il ruolo occulto di Carlos sembra essere quello di un perno attorno al quale ruotano opposte e combacianti emissioni di nagual. Una chiave d'interpretazione è offerta dal significato simbolico di alcuni numeri-archetipi. Cinque sono gli apprendisti maschi di don Juan e don Genaro, incluso Carlos, e altrettante sono le femmine. Secondo la cosmologia tradizionale il dieci simboleggia la somma delle direzioni dello spazio: le quattro cardinali, le loro intersezioni, lo zenith e il nadir²². Ad ognuna corrisponde una serqua di attributi simbolici, un elemento, un colore e un vento caratteristico. Nel loro insieme delineano la rosa dei venti e un mandala perfetto del cosmo, sorvegliato



dalle divinità guardiane e permeato di forze fauste e infauste. Attorno a Carlos si dispongono le pedine di un gioco diabolico. Mentre i compagni di Carlos sono inattivi, entra alacramente in funzione la compagine femminile, risoluta a sottrarre a Carlos ogni stilla del suo acquistato potere. Tuttavia il fine ultimo dello scontro, contrariamente alle feroci apparenze, non è lo smembramento e la morte dell'antagonista sconfitto, ma il finale congiungimento delle streghe in lui: come se da quel mistico e bestiale connubio dovesse sorgere un essere nuovo, un androgino impregnato in ogni fibra di diamantino nagual.

La teoria del potere esposta dalle cinque diavolesse si può compendiare così:

1. la natura intrinseca della femmina è analoga a quella della zucca sciamanica. Colma di liquido che accoglie e conserva, a contatto col fuoco nagualico cuoce e procrea. Utero, caverna, conca bucata e trafitta²³, la femmina è pos seduta, abitata dal vento,

il vento si muove dentro il corpo di una donna [...] una volta dentro l'utero il vento ti dice che cosa devi fare (V. 34);

2. la mitica frattura tra i mondi, la «porta senza porta», l'abisso nel quale, al colmo del tirocinio, l'apprendista si getta, è per la donna il mestruo. Durante le mestruazioni e poco prima, la psiche della donna è alterata e in orgasmo, barbagli d'intuizioni, deliri e cupe tensioni rispondono agli spasmi dell'utero e ogni volta incatenata alla terribilità del corpo, essa vive un'ineffabile vicenda di morte e rinascita. La strega, per questo, usa il suo mestruo come un trampolino;
3. oltre l'abisso si delinea il tracciato del viaggio, che la strega percorre sorretta dal suo potere. Ma al primo stadio, è un potere d'accatto, rapinato, sottratto al rivale con lotte furibonde e estreme;
4. nel duello il ruolo attivo e nocivo è sostenuto dal corpo di sogno della strega, il suo «doppio» di potere, mentre quello passivo spetta al corpo fisico. Se il doppio è debole, il corpo fisico è presto sgominato e l'esito certo è la morte;
5. ogni fase della tenzone delinea una geometria di gesti assoluti. Per afferrarne il senso segreto occorrerebbe disporre di quel codice sciamanico che ascrive ad ogni movimento della psiche un gesto, ad ogni determinazione della volontà una postura, ad ogni agguato strategico una compagine di potere impeccabile. Solo così si spiega l'allucinato realismo dei gruppi in pietra, argilla, basalto, andesite dell'antica arte rituale indigena²⁴.

In assenza di quel codice, la decifrazione dell'intreccio è quasi impossibile, e al lettore non resta che abbandonarsi al sorprendente diorama: ecco la rosa dei venti che i corpi delle *hermanitas* compongono, accerchiando Carlos:

Rosa, Lidia e Josefina rotolarono, in senso inverso alle lancette dell'orologio, intorno alla stanza per diverse volte [...] alla fine si fermarono e sedettero schiena al muro, ciascuna sotto una lampada: Lidia alla parete est, Rosa al nord, Josefina a ovest [...], la Gorda si alzò [...]

mi fece scorrere di qualche centimetro senza cambiare posizione, fino ad appoggiare la schiena alla porta. Poi essa andò a sedersi sotto la lampada, alla parete sud. Quello parve il segnale (V. 181).

Ecco la formazione a testuggine del plesso Carlos-Gorda sul sentiero di guerra:

Udii uno schianto, ed essa si rialzò tenendo in mano un ramo, che aveva staccato da un cespuglio. Aggiustò lo scialle sulla mia schiena in modo da farne una specie di braga di sostegno e poi mi montò a cavalluccio, con le gambe incrociate sul mio petto. Infilò quindi il bastone nel suo vestito e lo levò a mo' di stendardo, che prese ad agitare. A ciò aggiunse un effetto sonoro, imitando il verso della civetta (V. 107 sgg).

Ecco il grappolo magico suscitato dai corpi in stasi dei cinque guerrieri:

La Gorda si precipitò su di me, mi sollevò di peso per le ascelle e mi sospinse al centro della stanza [...] M'accorsi che Lidia mi s'era aggrappata al braccio destro, Josefina al sinistro, e Rosa mi stava davanti, con la schiena contro il mio petto, e mi cingeva per la vita con le braccia tese indietro. La Gorda mi stava alle spalle: mi ordinò di aggrapparmi al suo scialle, che si era passato intorno al collo e alle spalle, a mo' di briglie (V. 184).

Sono i loro corpi ad assumere le posizioni di potere, a compiere i salti proditori, a tuffarsi nelle gole profonde? È il colpo della mano fisica che abbatte e sfigura? E la velocità con cui mutano le ore, le prospettive e gli orizzonti è quella del tempo ordinario?

Come nel teatro d'ombre lo spazio, il tempo, i personaggi, i moventi e gli effetti vanno colti nella loro natura intrinseca di «doppi» di sogno, così nella fiaba «tolteca» la strategia del sogno soverchia la logica della veglia, esaltando la delirante solitudine del viandante-personaggio in marcia, verso Ixtlan:

nei miei pensieri qualche volta sento che mi manca solo un passo per arrivarci. Ma non ci arriverò mai [...]; Sono andato via. E gli uccelli sono rimasti, cantando²⁵.

5. *La politica dell'estasi*. – Che ruolo ha avuto l'opera di Castaneda nella metamorfosi estetica dell'ultima generazione americana? Che cosa è accaduto nei Sessanta da imporre, accanto e attraverso la visione marcusiana e browniana dell'eros liberato e polimorficamente perverso, una vera e propria «politica dell'estasi»?²⁶

In origine – spiega Michael McClure, commediografo e poeta della San Francisco Renaissance²⁷ – la *beat generation* rappresentava un nuovo punto di partenza verso la società, la natura e la coscienza. Il movimento ha dato molta credibilità al significato della rivoluzione rock e all'esperienza delle discipline orientali, come buddhismo e tantrismo. Allo stesso tempo rappresentava una trasformazione nel modo di guardare la natura: era qualcosa con la quale eravamo interdipendenti invece di esserne solo consumatori. In origine la *beat-generation* aveva in mente di rianimare una concezione sciamanica della natura e una poesia basata sull'energia del corpo fisico e la sua proiezione nel mondo reale²⁸.



L'opera di Castaneda, a metà strada tra il rapporto etnologico e l'allegoria²⁹, il racconto in presa diretta e la fiaba, rispecchia in pieno la nuova esigenza, tratteggiando in Carlos un tipo nuovo di scrittore e di uomo, non ancora pronto a recidere i legami col suo passato culturale – nelle spiegazioni di don Juan filtra non poco della lucidità dialettica di stile filosofico europeo – e tuttavia proteso a conquistare una dimensione dell'esistenza, che i sistemi speculativi occidentali hanno mostrato di non poter più elargire. Favorito dal facile accesso a mondi culturali diversi e a esperienze di manipolazione psichiatrica ad altissimo potenziale catartico, emerge il mito, seducente e aggressivo, dell'estasi volontaria e programmata. Chiunque disponga di una dose può intraprendere un viaggio percettivo negli abissi del «sogno», diventando l'incauto spettatore di un sé tremendo e sconosciuto che si disarticola

in un grappolo di cangianti particelle sub-soggettive, sottratte al controllo e alla presa del loro arcaico, egocentrico pilota.

In questa politica dell'estasi, di cui fu uno dei più ardenti promotori Timothy Leary – ex psicologo e docente ad Harvard – coinvolse buona parte degli intellettuali americani, allestendo comunità e centri di sperimentazione³⁰ nei quali proponeva di guarire quasi tutte le malattie «condizionando» atteggiamenti sani durante l'intensificazione percettiva e vitale da LSD. In *LSD: The Mind Expanding Drug*, Leary esponeva una sua singolare teoria critica della società che vale bene il confronto con quella di Marcuse formulata negli stessi anni. Secondo Leary, cause remotamente bio-chimiche e immediatamente sociali e di costume imporrebbero alla mente e alla coscienza il «fissaggio» di una serie di giochi, regole e rituali che diventano materia di stretta e dovuta osservanza sociale. Non diversamente Castaneda, riprendendo la teoria delle glosse di Talcot Parson, sosteneva che l'esperienza del mondo si fonda su un consenso all'interno di un sistema di glosse nelle quali vigono certe regole e non altre³¹. «Le istituzioni culturali incoraggiano – secondo Leary – l'illusione che i giochi della vita siano qualcosa di inevitabile e conforme alle leggi naturali del comportamento. Queste illusioni tendono a rendere rigidi i modelli di condotta, rigidità che oggi minaccia la sopravvivenza della specie umana». Le sostanze psichedeliche provvederebbero invece a un secondo tipo di fissaggio, rimuovendo i vecchi schemi; ciò si manifesterebbe in quella esperienza di «morte-e-rinascita» che i neurologi constatano in quasi tutti i «viaggi» da stupefacenti. Al drogato può così accadere di scendere dal livello del sistema nervoso in sé, a quello del neurone, e infine allo stesso codice genetico, identificandosi con l'intelligenza cosmica che l'ha programmato³². E tuttavia questa trasfigurazione del sistema nervoso offre davvero una concezione alternativa coerente e sufficiente alle visioni del mondo proposte dal sistema sociale nel presente modello storico?

«Ogni uomo tende, che lo sappia o no, a diventare uno sciamano o a venerare chi lo sia diventato. Oggi – riconosce Zolla – si tende a confessarlo»³³ La percezione allucinata, l'estasi visionaria, il delirio, chimicamente attivati, omologano infatti il principiante al «grande sacerdote»³⁴ di un rito ricercato quanto più interdetto.

La prima volta che presi il peyote – ricorda McClure – fu nel 1957, da un artista americano morto di recente, Wallace Berman. A quei tempi digiunavamo 24 ore prima di mangiarlo e non bevevamo alcool né mangiavamo carne durante l'esperimento. Volevo sperimentare la mia coscienza e prendere ogni possibile droga... ma l'esperienza del peyote è così monumentale... che non ero preparato né alla gioia né alla bellezza né allo shock degli orrori assurdi che l'accompagnano. La poesia che ho scritto all'indomani è venuta come un ricordo paragonistico di ciò che accadde nello high del peyote, che mostra che non c'è spazio né tempo quali li troviamo nell'esperienza normale.

Recensendo *Naked Lunch* di Burroughs, McLuhan osservava che la droga trasforma il corpo stesso in un universo autonomo di esperienza. «Per il drogato come per il poeta il mondo diventa il "suo" contenuto, ed egli programma il proprio sen-



sorio con la stessa facilità con cui cambia stazione su un apparecchio radiofonico»³⁵. D'altronde, lo stesso Timothy Leary, dopo l'illuminazione da fungo ricevuta in Messico nell'estate 1960, formulava in un linguaggio elettronico-musicale il suo vangelo psichedelico: turn on, tune in, drop out, «innestati», «sintonizzati», «stacca»³⁶! Ma a quale livello di coscienza i profeti dell'era elettronico-psichedelica presuppongono possibili le tre operazioni? A quello di lucida veglia o della percezione allucinata?

Nella fiaba «tolteca» di Castaneda il dilemma non trova una netta risposta. Per un verso gli approcci di Carlos con le piante di potere³⁷ sembrano corroborare la tesi della loro indispensabilità per raggiungere la «realtà non ordinaria» descritta da don Juan; tuttavia, a circa metà del noviziato, il maestro bi-camerale lancia a Carlos un contrordine: le piante non sono più necessarie e il secondo anello del potere si può ottenere, con maggior vantaggio, in stato di coscienza lucida.

In una intervista concessa a Sam Keen, lo scrittore ribadiva la sua posizione e, chiamando in causa lo stesso Leary, osservava che il suo messianismo – convertire il maggior numero possibile di individui all'estasi psichedelica – sconfinava nell'assurdo perché «ove manchi un'immagine alternativa del mondo» l'estasi programmata, in sé e per sé, è un rischio sciocco e inutile³⁸.

Se l'androgino meccanico, costruito a pezzo a pezzo da Castaneda con l'aiuto del maestro bi-camerale, non è una creatura mostruosa, ma un essere luminoso, è perché la fiaba che lo descrive è riuscita a offrire un'immagine alternativa del mondo, una «glossa» di cui il mondo è un sognato frammento.

Note

¹⁸ La stupefazione attonita (skr. *chamatkara*) precede e accompagna la catarisi. L'estetica indiana antica ha dedicato amplissimi trattati sull'argomento; valga per tutti quello di Abhinavagupta nella versione di R. Gnoli, *The Aesthetic Experience According to Abhinavagupta*, Varanasi, Chowkhamba Publications, 1968.

¹⁹ Si veda in proposito l'articolo di J. Levy, *The Two Sides of the Human Brain*, «Civiltà delle Macchine», n. 3-6, Roma, maggio-dicembre 1978, dedicato a *Mente e cervello*.

²⁰ Nel caso di compiuti stregoni, come don Juan e don Genaro, è appropriato parlare non di «scomparsa», bensì di «riassorbimento» delle loro energie personali nel nagual come fonte primaria dell'energia cosmica.

²¹ Don Juan, una volta scomparso, è definito «el Nagual», e tale è chiamato lo stesso Carlos, nella misura in cui partecipa al potere di don Juan.

²² Cfr. in proposito il mio «La geografia sacra come spazio rituale di suggestione», in *Conoscenza religiosa*, nn. 1-2, La Nuova Italia, 1979.

²³ La teoria stregonesca esposta da Carlos attribuisce alla maternità l'effetto di ridurre l'energia personale. Ogni parto lascerebbe un «buco» eterico nel corpo femminile, attentando alla sua luminosità. Il *Mu Igala*, il testo sciamanico della tribù Cuna del Panama cui Lévi-Strauss dedica un capitolo di *Anthropologie structurelle*, considera l'utero come la caverna dei venti cioè delle forze cosmiche primordiali. È nell'utero del mondo (e della donna) che avvengono gli eventi e si situano le visioni dello sciamano e in esso dimora Mu, la Sapienza Cosmica.

²⁴ Cfr. in proposito E. Zolla, *Mu Igala*, «La Nacion», 4/11/1979.

²⁵ Da una poesia di J. R. Jimenez, *El viaje definitivo*, parafrasata da Genaro (Ili. 24). La metafora del «viaggio senza fine» è ricorrente nella letteratura sapienziale di tutte le tradizioni, cfr. in proposito il mio *La parola e la forma*. Sez. IV: «La periegesi nella letteratura iniziatica», Bari, Dedalo, 1977.

²⁶ Con questo titolo usciva nel 1965 un saggio dello psicologo harvardiano T. Leary sui vari aspetti dell'esperienza psichedelica (edito League for Spiritual



Discovery). *She comes in Colours*, fu ripubblicato con grande risonanza nel numero di settembre 1966 di «Playboy»: vi sono tra l'altro descritte le fasi della sua «illuminazione» in Messico nell'estate 1960, in seguito all'ingestione di sette funghi della specie *psilocybe* messicana. Per una coincidenza forse casuale l'inizio dell'apprendistato di Carlos presso lo yaqui don Juan ricade in quello stesso anno.

²⁷ Uno dei tanti movimenti californiani d'avanguardia poetica e psichedelica.

²⁸ Intervista rilasciata a F. Pivano, *Così la droga diventa poesia*, su «Il Corriere della Sera», 5/11/1979; cfr. anche B. Cook, *The Beat Generation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1971.

²⁹ Tale è la tesi di W. Goldschmidt, professore di antropologia alla UCLA e autore di una lusinghiera prefazione a *The Teachings of don Juan*. Gli apprezzamenti sulla capacità etnologica dell'allora studente C. sarebbero di lì a poco cessati.

³⁰ La IFIF (International Federation for Internal Freedom) (1963), la Castaha Foundation (1963-1966) e la League for Spiritual Discovery (1966).

³¹ In S. Keen, *Voices and visions. Conversations with C.*, New York, Harper & Roma, 1970.

³² Cfr. l'ormai introvabile ciclostilato *Neurologic*, 1973.

³³ Dall'introduzione a *I letterati e lo sciamano*, Milano, Bompiani 1972.

³⁴ Titolo di un bestseller di Leary, *The High Priest* (tr. it. *Il gran sacerdote*, Milano, Sugarco, 1971). Tra le altre sue opere; *The Politics of Ecstasy*, Granada Publ. Ltd., 1966, il citato *Neurologic Confessions of Dope Friend* (tr. it. *Fuga*, Roma, Arcana, 1974).

³⁵ M. McLuhan, «Notes on Burroughs», in *On contemporary Literature*, a cura di R. Kostelanetz, New York, Avon Books, 1964.

³⁶ Cfr. nel citato *The Politics of ecstasy*.

³⁷ Il peyote (*lophophora williamsii*), Sotto la guida di don Juan, Carlos sperimenta una vasta gamma di effetti e sensazioni intensificate. Cfr. i voll. I, II, III.

³⁸ Nel citato volume *Voices and visions*.

Bibliografia

Opere di Carlos Castaneda

The Teachings of don Juan: A Yaqui Way to Knowledge, University of California, 1968, Ballantine, 1969, Pocker Books, 1974 (tr. it. *A scuola dallo stregone*, Roma, Astrolabio, 1970); *The didactic uses of hallucinogenic plants: An examination of a system of teaching*, Paper, 67th Annual Meeting of the American Anthropological Association, 1968, *Abstract*, 21-22; *A Separate Reality: further conversations with Don Juan*, Simon & Schuster, 1971; Pocket Books, 1974 (tr. it. *Una realtà separata*, Roma, Astrolabio, 1972); *Journey to Ixtlan: The lessons of Don Juan*, Simon & Schuster, 1972, Pocket Books, 1974 (tr. it. *Viaggio a Ixtlan*, Roma, Astrolabio, 1973); *Sorcery: A Description of the World* (tesi di dottorato, UCLA, 1973) su «Dissertation abstracts International», 1973 (vedi Univ. Microfilms nn. 73-13, 132); *Tales of Power*, Simon & Schuster, 1977 (tr. it. *Il secondo anello del potere*, Milano, Rizzoli, 1978); *The Eagle's Gift*, Simon & Schuster, 1981 (tr. it. *Il dono dell'aquila*, Milano, Rizzoli, 1983); *The fire from Within* (tr. it. *Il fuoco dal profondo*, Milano, Rizzoli, 1985).

N.B. Nel testo le citazioni dei volumi sono contrassegnate nell'ordine: I, II, III, IV, V con, accanto, il numero della pagina.

La stesura di questo saggio è anteriore alla pubblicazione di *The Eagle's gift (Il dono dell'aquila)* e *The Fire from Within (Il fuoco dal profondo)*, editi in Italia da Rizzoli, 1983-1985.

SEMINARIO ANNUALE

Ravenna 11 maggio 2018

evento collaterale al
XI Convegno Nazionale «Puer»



LA RIPRESA E/È LA CONCLUSIONE

programma

ore 10.00-13.00

Chairman: *Ferdinando Testa*

Parasimpatico-Simpatico, contemplare e agire la vita *Giovanni Gastaldo, Miranda Ottobre*

Conclusione del vecchio o inizio del nuovo?
Clinica e riti di passaggio in psicoterapia autogena *Walter Orrù*

La ripresa nel training autogeno: il ritorno dopo il mutamento interiore *Carmine Grimaldi*

Coffee break

Movimento di ripresa e atteggiamento motorio *Pierluigi Pezzotta*

La chiusura dei cicli: fenomenologia e psicologia *Claudio Widmann*

ore 15.00-18.00

Chairman: *Riccardo Mondo*

Luci e ombre dell'alba di un nuovo giorno *Anna Ambiveri, Laura Borgialli*

La ripresa dopo l'autogenia, un'esperienza di ordine bionomico *Silvia Sidoni, Eleonora Fois*

Dallo stato autogeno allo stato di veglia, verso la chiarezza del «significato»
Un'altalena virtuosa *Daniela Grieco*

Coffee break

La ritualità della fenomenologia della ripresa come affermazione simbolica del Completamento e dell'Intero. Significato e Senso della pratica autogena *Luciano Palladino*

L'uscita dal T.A. come rinascita *Vinicio Berti*

Poster Session - coordinano: *Riccardo Mondo e Ambra Muro*

Assemblea dei Soci

SEDE: Palazzo dei Congressi - Largo Firenze, 1 - 48100 Ravenna

QUOTA DI PARTECIPAZIONE: € 40,00 - gratuita per Soci I.C.S.A.T., iscritti al XI Convegno Nazionale I.C.S.A.T. e studenti

MODALITÀ DI PAGAMENTO: bonifico bancario intestato a i.c.s.a.t. - Credito Valtellinese Ag. n. 9 - Milano
iban: IT17E0521601612000000002319

INFORMAZIONI: Pamela Tavalazzi - cell. 338.6071909 **ISCRIZIONI:** info@studiotavalazzi.com

segreteria organizzativa



www.studiotavalazzi.com

in collaborazione con



www.magledizioni.com



www.temenosjungiliano

con il patrocinio di



www.comune.ra.it

XI Convegno Nazionale

Ravenna 12-13 maggio 2018

Palacongressi • Largo Firenze, 1

programma



Immagine di Luca Alinari

PUER

L'ASPETTO ETERNAMENTE GIOVANILE DELLA PSICHE

Sabato 12 maggio

9:45 Introduzione ai lavori

chairman: Walter Orrù

testimonianze - Essere Puer oggi - di Rachele Bombace

RISVEGLIO DEL PUER E PERCORSI DI SVILUPPO

Pasqualino Ancona

coffee break

AFTER THE HERO

1968 between Restoration, Revolution and Reenactment

Jörg Rasche

LA LIQUIDITÀ DEL PUER NEL MONDO DIGITALE

Espressioni contemporanee del Puer tra post, like, app, network

Laura Sartori

13:00 pausa pranzo

15:00 chairman: Bruno Tagliacozzi

testimonianze - Essere giovane, essere donna negli anni Sessanta - di Nancy McWilliams

ANNI SETTANTA, FEMMINISMO E SPERANZA PER IL FUTURO

Carole Beebe Tarantelli

testimonianze - Puer senza Senex: l'illusione di un mondo senza regole - di Riccardo Daniele Pecora

PULSIONI, SVILUPPO, REGOLE

Adriano Voltolin

coffee break

testimonianze - Una modernità regressiva - di Claudio Spadoni

TRA POTERE DELL'IMMAGINAZIONE E FANTASIE AL POTERE

Vicissitudini della soggettività nel '68 e dintorni

Roberto Boccalon

testimonianze - Antinomie e iconografie postmoderne - di Paolo Melegari

I CUCCIOLI DELL'HOMO SAPIENS
E LE TENTAZIONI DI CRISTO

Giovanni Gastaldo, Miranda Ottobre

19:00 sospensione dei lavori

Domenica 13 maggio

9:00 chairwoman: Alda Marini

testimonianze - L'Ombra puerile dell'individuazione - di Chiara Bandecchi ed Elena Corda

LA SPIRITUALITÀ DEL PUER E LA RELIGIOSITÀ POST-SESSANTOTTINA

Giancarlo Magno

IL GIOCO D'AZZARDO PATOLOGICO

L'archetipo del Puer tra passione e dipendenza

Francesca Picone

coffee break

HOMO LUDENS, PUER GREVIS

Prendere sul serio il Puer

Claudio Widmann

IL PUER HA CINQUANT'ANNI

Storia, psicologia, cultura

Luigi Zoja

13:00 Chiusura dei lavori

SEDE: Palazzo dei Congressi - Largo Firenze, 1 - 48100 Ravenna

QUOTA DI PARTECIPAZIONE: € 80,00 per gli studenti - € 100,00 per i soci - € 130,00 per i non soci

MODALITÀ DI PAGAMENTO: bonifico bancario intestato a I.C.S.A.T. - Credito Valtellinese Ag. n. 9 - Milano

IBAN: IT17E0521601612000000002319

INFORMAZIONI: Pamela Tavalazzi - cell. 338.6071909 ISCRIZIONE: info@studiotavalazzi.com

segreteria organizzativa



www.studiotavalazzi.com

In collaborazione con



www.magiedizioni.com



www.temenosjungliano.com

con il patrocinio di



www.comune.ra.it

Il disegno che racconta la psiche

*Uscita dal mondo materno e avvio dell'alfabetizzazione
in bambini di prima elementare con diversa matrice culturale*

ALESSANDRA MORGAGNI

Medico, neuropsichiatra infantile, psicoterapeuta – Forlì

ALDA COLLEONI

Logopedista, UONPIA ASI di Forlì

La trasformazione del sè, nelle diverse fasi dello sviluppo, indossa la veste di vari archetipi (Neumann, 1963).

INTRODUZIONE

Nella società occidentale l'ingresso in prima elementare rappresenta un momento importante atteso quasi con ansia, come se si trattasse di un rito di iniziazione tra l'uscita dal mondo materno, familiare, protetto e istintuale, e l'inizio dell'età della ragione, delle leggi e delle convenzioni.

Anche se la partecipazione alla vita di gruppo nella scuola dell'infanzia è ormai esperienza frequente per i bambini, tuttavia l'accento dell'esperienza nuova che andranno a conoscere viene posto sulla qualità: «dell'obbligo».

Ad un certo momento della vita questa dimensione collettiva e al tempo stesso individuale si impone come qualcosa di ineluttabile e ineludibile, ma non necessariamente desiderabile/voluta dal singolo.

I riti di iniziazione hanno sempre un compito che è quello di trasformare e di modificare lo sviluppo del singolo nel suo rapporto con un mondo più ampio; si tratti del gruppo e delle relazioni sociali o di un'entità superiore a quello della singola coscienza umana. Attraverso di essi l'individuo «arriva a comprendere meglio il senso della propria esistenza e dei propri compiti nei confronti della comunità» (Neumann, 1963).

Lo svolgimento dei riti di iniziazione richiede, però, la responsabilità da parte della comunità e del singolo di rispettarne e sostenerne adeguatamente le fasi per evitare che «la problematica di ogni cambiamento ricada quindi esclusivamente sul singolo... tanto che assai di frequente proprio nei momenti di transizione insorgono malattie» (*ibidem*).

Come si presenta il bambino che sta percorrendo la transizione tra il proprio quinto e sesto anno di vita? Che cosa accade verso il settimo?

Se, come ci è stato insegnato, l'ontogenesi riassume la filogenesi, possiamo paragonare le civiltà rupestri, prive di scrittura, con le civiltà moderne osservate dal punto di vista di una psiche di 6 anni di età e valutare gli effetti nel microcosmo del

bambino moderno che viene avviato all'uso del linguaggio scritto e letto.

La prima elementare, attraverso l'insegnamento della scrittura e della lettura e delle categorie numeriche, sospinge il bambino a uscire dal mondo esperienziale simbolico e a entrare nel mondo razionale dei segni.

Per quanto possiamo sapere, le antiche civiltà rupestri osavano già «tenere la penna in mano» e abbiamo il compito, noi oggi, di tutelare il prezioso patrimonio di dipinti tratteggiati in grotte difficilmente penetrabili, scarsamente o per nulla illuminate dalla luce del giorno.

«Le pitture rupestri preistoriche... costituiscono la prima evidenza della capacità dei nostri antenati di Pensare Simbolicamente» (Aczel, 2009) e i segni più antichi sono geometrici, come a dire che l'espressione più antica è di tipo astratto e l'immaginario è colpito dall'ordine formale ritrovato in natura. La Gimbutas, una delle più grandi studiose della preistoria europea, afferma che le rappresentazioni che l'uomo riproduce non sono una semplice imitazione dell'ordine naturale, opposto al caos, ma una sua estrapolazione e proiezione di qualcosa che lo ha colpito (in Ribola, 2010).

Occorreranno migliaia di anni per far «arrivare la luce» su quei dipinti, aprendo la coscienza dell'uomo alla possibilità della Parola e della sua traccia Scritta e alla consapevolezza della propria Capacità Creativa.

In questo senso l'Uomo è Creatore; infatti nel far luce con la propria coscienza egli crea in un certo senso il mondo. Come afferma Jung (1961):

L'uomo è indispensabile al compimento della creazione; anzi egli è addirittura il secondo creatore del mondo, colui che solo ha dato al mondo un'esistenza obiettiva, senza la quale esso, non sentito, non visto... sarebbe precipitato nella profondissima notte del non essere, verso una fine indistinta.

Jean Mandler ha studiato la nascita dei contenuti psichici umani a partire dalle prime e più primitive strutture concettuali identificate da lei in schemi precoci e percettivi di imma-



gine di natura spaziale, quali per esempio: PERCORSO, SOPRA-SOTTO, CONTENIMENTO, FORZA, PARTE-TUTTO, LEGAME. Secondo la ricercatrice

gli schemi di immagine, oltre ad avviare il pensiero pre-verbale, costituiscono la base dell'acquisizione del linguaggio in quanto creano un'interfaccia tra il processo continuo della percezione e la natura discreta del linguaggio (Mandler, 1992).

Questi schemi di immagine, secondo la Knox che ne riprende gli studi, «riflettono un notevole grado di apprendimento pressochè identico per tutti i bambini» in quanto alcune caratteristiche chiave dell'ambiente sulle quali si concentra l'attenzione del bambino, restano costanti nelle varie culture e forniscono «un'invisibile impalcatura per un'ampia gamma di estensioni metaforiche esprimibili attraverso le immagini cosce e il linguaggio che sembrerebbero corrispondere alle immagini archetipiche (Knox, 2003).

Alla luce di questi studi ci si è proposti di utilizzare il disegno per indagare sullo sviluppo della psiche e sulle immagini archetipiche che accompagnano il senso di identità nel bambino.

La scelta del disegno è motivata dal fatto che il tratto grafico scorta e rende sostantivabili ombre e tracce comuni al genere umano da millenni, senza che il significato del simbolo grafico possa mai essere definitivamente ed esaurientemente espresso, lasciando così libertà espressiva al disegnatore.

MATERIALE E METODI

Abbiamo preso in considerazione i disegni di 21 bambini frequentanti la 1ª classe di scuola elementare.

La classe, di una scuola della provincia di Forlì con orario a tempo pieno, è stata scelta perché composta da bambini di origini etniche diverse, anche se tutti nati in Italia, dunque figli «meticci» di migranti, secondo l'accezione del termine transculturale utilizzato da M.R. Moro: «Inserirsi nel nuovo mondo, partendo dall'universo dei propri genitori, porta ad un dinamico mescolamento di donne e uomini, di pensieri e di divenire» (2005).

Si tratta di 21 bambini di cui 5 italiani, 5 di origine africana, 9 di origine dell'Europa dell'Est e 2 di origine dell'America (Centrale e del Sud). La scelta è stata motivata anche dal fatto che le maestre si contraddistinguono per grande sensibilità empatica, entusiasmo nel proprio compito educativo-didattico e serietà professionale con speranza di continuità didattica per tutto il ciclo scolastico.

Tutte le famiglie hanno firmato il consenso all'esecuzione dell'intero progetto, che prevedeva la compilazione di un questionario, da parte di genitori, sulla propria condizione sociale e culturale, la somministrazione ai bambini di un test di livello cognitivo e di altri test orientati alla rilevazione delle abilità linguistiche e strumentali di lettura e di scrittura (non oggetto del presente lavoro).

I bambini sono stati invitati, in due giornate del mese di maggio, a disegnare ora la propria CASA ora la propria SCUOLA. Dopo l'esecuzione del disegno, svolto con il gruppo classe, a ciascun bambino è stata fatta una breve intervista volta a

descrivere a parole il proprio disegno e ad aggiungere, eventualmente, alcune osservazioni personali.

La scelta di richiedere la raffigurazione della propria casa e della propria scuola è stata guidata dall'ipotesi che i due spazi abitativi rappresentino simbolicamente spazi interni del bambino, coscienti/inconsci, in cui si giocano dinamiche relative a una dimensione intima e familiare (la casa) e a una dimensione di abilità personali e sociali (la scuola).

I criteri utilizzati per l'analisi dei disegni sono stati i seguenti:

- aspetti fisiognomici, quali la dimensione e la struttura architettonica;
- aspetti soggettivi relativi al punto di vista del disegnatore (interno o esterno all'immagine);
- aspetti naturalistici quali la presenza di piante, animali, elementi atmosferici;
- aspetti relazionali quali la presenza di sé/altri;
- aspetti emozionali riferiti nel commento o chiaramente espressi dall'immagine;
- aspetti grafici-segni con la comparsa di scritte, numeri, segni convenzionali.
- aspetti bizzarri soggettivi/collettivi opposti ad una rappresentazione convenzionale.

L'obiettivo specifico della ricerca è quello di valutare se l'acquisizione del linguaggio parlato, scritto e letto, che comporta notevoli investimenti energetici da parte del bambino di quest'età, affievolisca in lui il legame con il proprio universo immaginale e archetipico o se piuttosto partecipi e sostenga il processo psichico del «Fare Coscienza» del bambino.

Poiché l'espressione grafica è una proiezione di qualcosa che da dentro va verso l'esterno, è un *ex-premere*, o spremere fuori un contenuto che cerca una forma per divenire più consapevole, ci si è chiesto se è possibile individuare elementi grafici che, al di là del sesso, della cultura di origine, della radicazione o meno in un contesto culturale di appartenenza possano documentare, nel bambino scolarizzato, il percorso del suo farsi coscienza.

RISULTATI

«Disegna la tua casa»

Uno dei bambini della nostra classe di riferimento dice nel commentare il proprio disegno:

«La casa era troppo difficile e ho fatto il giardino».

Un'altra bambina disegna, al posto della casa, un Centro Commerciale.

La Casa (e comprendiamo anche le due Case-Giardino) è stata disegnata in 3 possibili modi:

- da dentro, con il soggetto che si colloca da una prospettiva interna (1 su 21 disegni: 1/21) (Fig. 1);
- da fuori, con un occhio aperto sugli spazi esterni, e una vivace attività motoria (12/21);
- da fuori, ma con una descrizione accurata dei dettagli interni, quasi a sottolineare uno sviluppo maggiore di un racconto interno (8/21).



Fig. 1. Casa disegnata dal soggetto che si colloca da una prospettiva interna



Fig. 2. Presenza delle Scale in una casa con struttura a Torre

L'elemento vegetativo compare in 16 su 21 (16/21) disegni con: prato e/o fiori e/o cespugli e/o alberi.

L'Albero compare in 7/16 disegni, il Prato in 10/16 disegni, i Fiori in 6/16 disegni, i Cespugli in 1/16 disegno. In un disegno l'albero è in primo piano con la casa dietro. In 4/16 disegni vi sono due alberi e in un disegno gli alberi diventano 4. L'assenza dell'elemento vegetativo in 5/21 disegni della casa non sembra avere distribuzione culturale significativa.

Sono stati espressi alcuni **stati d'animo** in 4/21 disegni, utilizzando parole scritte o elementi cosmici quali la presenza del sole in 11/21 disegni e dell'arcobaleno in 1/21 disegni.

Il linguaggio scritto è stato apposto a lato del protagonista per descrivere stati d'animo o affermazioni riguardanti il soggetto («IUPI SONO A CASA» «POSSO ANDARE AL

PARCO» «GUARDA CHE TIRO» «QUESTO È MIO»).

La **madre** è stata raffigurata in 3/21 disegni di bambine e ricordata nelle verbalizzazioni di 2 bambini maschi («c'è il camino che fuma, che la mamma sta cucinando», «una volta ero andato sul tetto della mia casa e la mia mamma ha sentito una voce e aveva paura. E io gli ho detto che era il vento»), mentre solo una bimba ricorda, nelle verbalizzazioni, il proprio padre («e dopo il mio papà è andato a prendere l'albero di Natale»). **Altre figure familiari** compaiono in disegni singoli: le due sorelle, la cugina, i nonni che abitano a fianco, ma al momento «il nonno è in ospedale e la nonna sta là fino alla sera»; gli amici di gioco, i vicini di casa: «Ho fatto anche i vicini che sono entrati e hanno sfondato il muro».

Nei disegni dei bambini non compare la casa tonda, ma è stata



disegnata da 5/21 bambini la **casa quadrata** con il tetto a triangolo o rotondeggiante. Essa è caratterizzata da alte mura che si aprono all'esterno con porta e finestre e dal tetto che si protende verso l'alto.

Invece 7/21 bambini hanno disegnato **più di un appartamento**, rendendo cioè la complessità di più abitazioni nell'uno, aggiungendo finestre e perfino più tetti, ma sempre come multipli di case semplici, monodimensionali con tetti uniti insieme. Altri 4/21 bambini hanno disegnato una casa in cui compaiono il volume e la **tridimensionalità** della casa con una colonna volumetrica che dà spessore e può rendere più evidente lo spazio abitativo interno

Infine è stata disegnata la **casa Torre** in 3/21 disegni, 2 dei quali hanno anche uno stendardo in cima alla torre e la presenza delle **Scale** in 3/21 disegni di cui uno solo ha la struttura a torre (Fig. 2).

«Disegna la tua scuola»

Si differenziano 9/21 disegni con Scuole «viste» dall'esterno e 12/21 disegni con Scuole «viste» dall'interno.

Nei 9/21 disegni della Scuola rappresentata **dall'esterno** è raffigurato un edificio complesso, a più spazi multimodali, spesso con una torre a fianco (in 4/21 disegni) e l'aula al piano superiore (in 8/21 disegni) accessibile con le scale d'ingresso (in 3/21 disegni).

In 1/21 disegno sventola la bandiera italiana sul tetto.

Anche l'elemento vegetativo, a fianco della scuola, è ora raffigurato in maniera più elaborata e complessa: compare l'abete (in 3/21 disegni), figura non facile dal punto di vista grafico per un bambino di 6 anni con tutte le punte distribuite simmetricamente su due lati.

Nei disegni con vedute esterne compaiono 3 elementi interessanti:

- in un disegno compare un sole con i denti;
- in un altro il vento con il suono scritto a lato dell'albero «FFFFFFF» e il movimento d'aria raffigurato con due tratti aperti che contengono la scritta (Fig. 3);
- in un altro disegno ancora è raffigurato l'albicocco, mostrato con aria felice e orgogliosa alla maestra che spiega: «Abbiamo adottato un albicocco del giardino».

Nei disegni della scuola **rappresentata dall'interno** compaiono lettere e numeri in 12/12 disegni, la maestra o la sua cattedra in 10/12 disegni, la lavagna in 17/12 disegni.

La linea dei numeri che le maestre hanno affisso al pavimento compare in 2/12 disegni e la data del giorno compare in 7/12 disegni.

La figura della **maestra** compare in 7/12 disegni:

- ha il bastone del comando e un'esortazione scritta: «ALORA» (sic) in un disegno (Fig. 4);
- dà un comando scritto cui segue l'obbedienza, espressa in un altro disegno: «P. CANCELLA LA LAVAGNA» «SI MAESTRA»;
- scrive alla lavagna o sta eretta a fianco della lavagna o della cattedra in 3 altri disegni;
- seduta alla cattedra con le braccia conserte guarda i bambini e dice loro: «IO VI ASPETTO» in un disegno;
- esultante con le braccia alzate ed eretta a fianco della lavagna e della cattedra in un altro disegno commentato così dall'autore: «Sei felice che sta finendo la scuola! Così ti fai un bel riposo da tutti quelli che hai dovuto sgridare!»
- in un disegno compare la scritta: «MAESTRA TIVOGL-



Fig. 3. Scuola disegnata da una prospettiva esterna con il suono del vento scritto a lato dell'albero «FFFFFFF»



Fig. 4. Maestra con il bastone del comando e un'esortazione scritta: «ALORA»

TANTO BENE» (sic).

In 5 disegni compaiono amici di classe.

Compaiono inoltre vari oggetti:

- la medaglia vinta di classe nella gara di Karate (in un disegno);
- un bambino che gioca e tiene in mano un oggetto (in due disegni);
- nel commento un bambino dice: «Mi piace quando è l'intervallo fuori. Mi piace inventare giochi con i miei amici»

La sostituzione del disegno della casa con il disegno del giardino o del Centro Commerciale richiama la rappresentazione del **Giardino Favoloso mitologico** degli antichi, come sembra evocare l'autrice stessa nella sua verbalizzazione successiva: «Tutte le volte vado lì a comprare regali per chi mi invita al compleanno. Mi fa ricordare tanto. E c'è un cartello che dice: "Non camminare" e c'è il cielo azzurro e la luce e la mia mamma e poi le scale che vanno su!».

La comparsa della **casa** sembra maturare dagli albori della coscienza umana come espressione di una maggiore consapevolezza di sé con la grafica di una casa/**spazio di CONTENIMENTO** quadrato, cubico o a somme di rettangoli.

Insieme alla comparsa di confini di contenimento (sia nella raffigurazione della casa sia della scuola) sembra prefigurarsi anche il particolare **atteggiamento psichico** con cui il soggetto si costruisce il proprio modo di stare al mondo.

Infatti il disegno che mostra una prospettiva interna può suggerire un atteggiamento introverso, il disegno con una visuale aperta sugli spazi esterni può suggerire un atteggiamento estroverso, mentre il disegno che mostra l'edificio da fuori, ma con ricchi dettagli all'interno, può suggerire l'utilizzo di entrambi gli atteggiamenti.

Un'ulteriore riflessione riguarda la tipologia architettonica della casa disegnata.

Se la casa, nella sua costruzione, richiama l'esistere stesso del soggetto, la tipologia della costruzione, nella sua forma e nel suo essere arte, richiama invece la cultura a cui la psiche del soggetto è esposta in quel dato momento. La casa tonda è una struttura elementare e primitiva, basata sull'effetto protettivo creato dal cerchio e universalmente utilizzata ad ambiente unico e tra i disegni dei bambini non compare. Invece, in numerosi disegni, compaiono la casa quadrata e quella rettangolare.

«Ogni edificio costruito seguendo presupposti strettamente tradizionali presenta nella struttura... un significato cosmico», scrive Guénon e il significato cosmico può essere realizzato in molteplici maniere, ma la struttura più diffusa è costituita essenzialmente da una base a sezione quadrata, sormontata da una cupola di forma più o meno emisferica. Fra gli esempi più caratteristici ci sono lo «stupa» buddistico o anche la «qubbah» islamica (Guénon, 1962).

Il disegno delle case con più appartamenti, con aggiunta di finestre e perfino più tetti, ma sempre come multipli di case semplici, monodimensionali e con tetti uniti, esprime la possibilità di diversificarsi, ma ancora all'interno di un'unità, come **PARTE di un TUTTO**.

La rappresentazione della casa come spazio psichico per il soggetto e della scuola come luogo di confronto sociale del bambino non esclude nei disegni la presenza dell'elemento primordiale vegetativo.

L'albero, a differenza degli altri elementi verdeggianti, in tutti i disegni è eretto e stabile e connota una **qualità dell'abitare-esserci** di particolare carattere, **espressione di FORZA**. Inoltre la duplicazione e la moltiplicazione degli alberi nei disegni introduce a una diversificazione dell'essere al mondo: come dall'uno si passa al due, così l'individuo non è più solo e il due si può raddoppiare a quattro alberi.

I bambini esprimono con i disegni anche un affetto, un'emozione e raccontano stati d'animo di felicità, libertà, gioco, orgoglio, calore, ricostruzione dell'armonia perduta. Se ne ricava un'impressione di gioia partecipata che sembra emanare da una sensazione di onnipotenza, di esistenza senza limiti che attinge ancora, psichicamente, all'esistenza in seno alla famiglia, alla madre in senso lato.

Interessante è, nei disegni della casa, la presenza della madre-figure familiari: alcuni bambini si sentono in compagnia della madre quando disegnano il proprio spazio vitale. È possibile che il bambino di 6 anni, già orientato all'autonomia sociale e consapevole di possedere potenzialità cognitive che gli consentiranno successi personali e meritevoli, resti in sintonia con quell'universo/«realtà unitaria» che lui e la madre-figure familiari rappresentavano nell'epoca precedente e da cui il suo mondo è ancora, in tutto o in parte, rappresentato.



Una menzione particolare merita il disegno della **Casa Torre** e dell'elemento delle **Scale**: entrambi gli elementi architettonici (torre e scale) implicano un movimento ascensionale che divide lo spazio in due poli, superiore e inferiore, **SOPRA-SOTTO** e li pone in conflitto tra loro: ciò che sta in alto sembra acquistare più importanza di ciò che sta a terra.

Dal punto di vista psichico questo movimento verso l'alto, che separa due aspetti dell'esistenza in due opposte categorie (superiore, luminoso, cielo, sole, coscienza e volontà da una parte e inferiore, oscuro, istinti, terra dall'altra) costituisce la premessa per lo sviluppo di una preferenza del bambino a rinforzare la propria volontà di conoscenza e a scegliere un ordine morale e una legge contrapposta agli istinti, avviandosi così ad abbandonare il mondo magico dell'infanzia.

«In quanto struttura di protezione, vigilanza, avvistamento e segnalazione, la torre è una facile allegoria dell'Io; nell'organizzazione della psiche, difatti, tutte queste funzioni si possono egualmente attribuire all'Io» (Widmann, 2010).

La bandiera che compare in cima alla casa-torre suggerisce, simbolicamente, l'esteriorizzazione di una forza che trae energia dal gruppo, in nome del quale il singolo potrebbe anche combattere.

Nel disegno della scuola un dato incontestabile, dal punto di vista fisiognomico, è che l'edificio è noto a tutti e ha una sua rappresentazione formale pubblica. Il disegnatore sa dunque di portare sul foglio qualcosa che non è del singolo, ma di un «tutto» dotato di una potenza e di una forza collettiva indipendente da quanto lui riesca a conoscere.

Tuttavia in questi disegni, oltre alle immagini riconoscibili per dati di realtà oggettivabili, compaiono immagini che esprimono interpretazioni squisitamente personali.

Ciò illustra bene il fatto che per la psiche la realtà è un luogo di proiezioni: è cioè il mondo interno a guidare e scegliere le rappresentazioni che ci facciamo del mondo esterno e, viceversa, ci è possibile «scoprire aspetti del mondo interno attraverso gli oggetti di quello esterno» (Ribola, Widmann, de Luca Comandini *et al.*, 2013).

Non sorprende osservare con quanta attenzione i bambini raffigurino il proprio luogo del sapere.

L'apprendimento sembra essere incardinato dentro coordinate spaziali (la **lavagna**, **armadi**, **banchi**) e temporali (la **linea dei numeri** e la **data del giorno**) che suggeriscono un **PERCORSO**.

La figura della **maestra** viene raggiunta da proiezioni significative di diverso significato: investita di una posizione sacerdotale all'interno della classe (ha il bastone, comanda e viene ubbidita, svolge il rito dell'insegnamento in classe), non le mancano coloriture affettive che la connotano come autorevole, paziente e simpatica (nell'accezione di colei che vive le stesse emozioni). Sembra incarnare bene, per il bambino, il timore e la ricchezza del **LEGAME** espresso graficamente con la vicinanza spaziale della maestra ai propri strumenti: cattedra e lavagna.

La **dimensione sociale** in cui il bambino si trova immerso all'interno della Scuola è rappresentata dalla raffigurazione degli amici.

La raffigurazione della scuola evidenzia senz'altro una matu-

razione del tratto grafico con forme più complesse e virtuose e l'illustrazione del racconto scolastico di questi bambini di 6-7 anni è ricca di riferimenti alla scrittura, alla lettura, al numero e ai nuovi compiti sociali assunti.

Tuttavia compaiono anche altri elementi di sorprendente significato che appartengono non solo alla dimensione psichica del singolo bambino, ma che hanno una portata più collettiva (elementi transpersonali).

Nel disegno del sole con i denti la **luce solare** è un richiamo alla potenza divina e alla forza chiarificatrice della coscienza dell'uomo, mentre la dentatura, con la sua funzione del ricevere e dell'incorporare, assegna al sole una dimensione istintuale che, in questa fase evolutiva del bambino, rispecchia bene quanto «l'istinto cognitivo rappresenti per l'uomo una modalità essenziale di appropriazione del mondo» (Neumann, 1963).

Il **vento** a fianco dell'albero sembra presentificare con la sua voce un Essere Superiore, il *Nous* della Conoscenza, che arriva a ispirare con la propria energia le menti dei bambini.

L'**albicocco**, albero adottato dalla classe sembra essere diventato un totem per il gruppo: sembra essersi instaurato un legame di parentela tra lui, elemento superiore, paterno e ogni bambino, grazie al quale la classe ha ora un rapporto di fratellanza e di coesione interna.

L'aspetto **ludico e creativo del gioco** permea la vita di classe negli orari extra-didattici come è ben espresso nel disegno in cui la maestra attende pazientemente alla cattedra con le braccia conserte, mentre il centro del foglio è occupato da una grande palla tenuta a due mani da un bambino, quasi fosse il Divino Fanciullo con le mani in pasta nella creazione del proprio futuro e, «nel dio che cresce, venga ad espressione la crescita cosmica stessa» (Jung, Kerényi, 1942) (Fig. 5).

DISCUSSIONE

Facilmente chiamiamo la casa «casa nostra» anche se nostra non è e viviamo in tenda o semplicemente in affitto o in vacanza.

Lo spazio abitativo, come già l'ambiente uterino non esente da sollecitazioni, è soprattutto uno spazio esistenziale e come tale prende e rende ciò che in esso immettiamo.

La casa è perciò uno spazio proiettivo strettamente connesso con le nostre parti più intime; è uno spazio di rientro/ritorno; è pieno di affetti personali; è il primo luogo di relazione.

La rappresentazione simbolica della casa nei disegni dei bambini osservati sembra svilupparsi tra diverse spaziatore e cubature: dalla casa quadrata, semplice unità sormontata da un tetto o da una cupola, si arriva a un cubo con la dimensione spaziale della profondità, che poi si allarga per diventare un rettangolo sormontato da due tetti triangolari oppure si possono vedere i due tetti riuniti da un tratto comune, quasi con un significato grupppale di «casa sociale». Se si rovescia questa casa sociale otteniamo una spaziatore che può richiamare lo scafo di una nave o la navata di una chiesa oppure si sviluppa una casa torre, quale casa più importante segnalata dal moto ascensionale.

Se ci riferiamo a queste architetture diverse, possiamo ipotizzare che la classe dei bambini abbia mostrato nei propri dise-

gni tanti momenti evolutivi psichici, tra i quali perfino momenti molto antichi nella «filogenesi della coscienza».

Infatti, agli albori della coscienza esistenziale, la casa non esiste e le tradizioni mitologiche narrano di Giardini in vece sua. Vengono in mente il «giardino favoloso in cui si trovano l'Albero della Vita e l'Acqua della Vita» delle religioni mesopotamiche (Eliade, 1982) o il Giardino dell'Eden della tradizione ebraica, guardando i disegni dei due bambini che non hanno disegnato propriamente la casa.

Le connotazioni di quiete, riposo, ristoro che tale spazio assume sono in ogni caso le medesime che ritroviamo nelle descrizioni di dimore principesche o regali successive.

Ciò induce a considerare che il fondamento dello sviluppo dell'uomo in quanto essere sociale non è l'odio, ma la sicurezza; non la paura e la negazione dell'amore, ma il positivo rapporto originario con la madre, in cui la protezione e l'affetto sono predominanti» (Neumann, 1963) e che questa fiducia Assoluta precede la possibilità di realizzare nella collettività la propria natura e la propria individualità.

Come nell'immaginario mitologico dei Giardini Favolosi, l'elemento vegetativo presente nei disegni richiama il bambino all'ordine naturale, a quel mondo lento, regolato dai tempi, dai flussi e dai ritmi dell'autorità suprema delle leggi della crescita, a cui sottostare passivamente.

Successivamente, al bambino che entra nella scuola «dell'obbligo», viene richiesta una personale presa di posizione nei confronti di un'altra legge, quella della comunità e della cultura umana fondata sul linguaggio e sui segni.

Attraverso l'acquisizione del linguaggio scritto i bambini, nel disegnare la casa, hanno descritto stati d'animo o affermazioni riguardanti il soggetto; nel disegnare la scuola hanno invece descritto le caratteristiche del luogo, le relazioni tra i soggetti, la qualità di potenza di alcuni oggetti.

Esaminando i disegni di questi bambini dell'età di 6 anni pos-

siamo affermare che l'ingresso in prima elementare non ha affievolito il legame con il loro universo immaginale e archetipico, fondato su schemi trasversali a tutti i diversi livelli di «meticciamiento» di culture esaminate, ma ha avviato la consapevolezza di una maggiore identità psichica personale e transpersonale.

Tra questi schemi, o forse contrapposte, ricordiamo:

- l'appartenenza a un TUTTO / la spinta all'INDIVIDUAZIONE,
- la supremazia dell'ISTINTUALITÀ della natura / la supremazia dell'ORDINE e della REGOLA,
- la ricerca di PROTEZIONE e contenimento / la FORZA ESPRESSIVA dell'individuo,
- la DIMENSIONE EMOTIVA ED AFFETTIVA ACAUSALE / la DIMENSIONE COGNITIVA con l'apprendimento dei numeri e del linguaggio scritto dove il principio CAUSALE impronta regole e convivenza sociale.

Degno di menzione è il fatto che:

- ben 8 bambini su 9, di origine dell'Europa dell'Est, hanno rappresentato la Scuola dall'interno e con scritte di lettere e/o numeri ad evidenziare un alto investimento cognitivo e, probabilmente, sociale, sulla strumentalità degli apprendimenti;
- su 5 bambini di origine africana 4 hanno disegnato, sul foglio A4 tenuto in verticale, Scuole dall'esterno molto allungate verso l'alto ad evidenziare un luogo di cultura non terricola, non istintuale, ma superiore, legata alla testa che è la parte alta del corpo;
- la bandiera italiana che sventola sul tetto della Scuola è stata disegnata da un bimbo di origine africana a indicare la relazione del bambino con un segno-significante tipico della cultura in cui è inserito;
- su 5 bambini italiani ben 4 hanno disegnato aspetti ludici riferiti alla scuola ed è lecito chiedersi se questo non sia



Fig. 5. Grande palla al centro tenuta a due mani da un bambino, quasi fosse il Divino Fanciullo nell'atto di creare il proprio futuro



un effetto dell'assenza di aspetti conflittuali con la cultura d'origine. Un adattamento eccessivamente estroverso alla realtà, con la continua richiesta di assimilare impressioni che provengono dalla società, come può essere richiesto ai bambini di origine straniera, potrebbe limitare lo spazio psichico di fantasia e di gioco del mondo simbolico del bambino.

CONCLUSIONE

Lo studio dei disegni della classe di bambini ha evidenziato che il 6° anno di vita, con l'ingresso nella scuola dell'obbligo, segna una trasformazione significativa degli interessi della psiche in modo analogo a quanto possiamo supporre nel passaggio dalle civiltà rupestri alla civiltà dell'Uomo Moderno. Anche se sono ancora presenti motivi pregnanti tipici di epoche precedenti, quali il desiderio di legame con la madre e la condivisione di un mondo vegetativo-naturale, tuttavia comincia a farsi strada una controversione della coscienza individuale.

Il bambino inizia a polarizzarsi su propri interessi e propri modi di interpretare la realtà che lo aiuteranno a realizzare, nella comunità, la propria natura e la propria individualità. L'acquisizione della strumentalità della lettura, della scrittura e del concetto numerico sopraggiunge a definire regole, ordine e gerarchie della comunità, mentre la psiche del bambino, oltre che artefice di tali mutamenti, ne è anche la depositaria, in un *continuum* esistenziale in cui l'assenza di memoria delle immagini archetipiche di riferimento non ne dimostra l'inesistenza.

La dimensione sociale sembra la condizione necessaria, con il calore affettivo e la coesione del gruppo, a consentire il salto da una condizione psichica di dipendenza a una condizione psichica maggiormente creativa ed originale di ciascuno.

Bibliografia

- Aczel A.D.** (2009), *Le cattedrali della preistoria. Il significato dell'arte rupestre*, Milano, Cortina, 2010.
- Eliade M.** (1982), *Storia delle credenze e delle idee religiose*, Milano, Rizzoli, 2006.
- Guénon R.** (1962), *Simboli della Scienza sacra*, Milano, Adelphi, 1990.
- Jung C.G.** (1961), *Ricordi Sogni Riflessioni*, a cura di A. Jaffè, Milano, Rizzoli, 1978.
- Jung C.G., Kerényi K.** (1942), *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, Torino, Boringhieri, 1972.
- Knox J.** (2003), *Archetipo, Attaccamento, analisi. La psicologia junghiana e la mente emergente*, Roma, Edizioni Magi, 2007.
- Mandler J.M.**, *How to build a baby: II. Conceptual Primitives*, «Psychological Review», 99, 1992, pp. 587-560.
- Moro M.R.**, *Bambini di qui venuti da altrove*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- Neumann E.** (1963), *La personalità nascente del bambino. Strutture e dinamiche*, Como, Red, 1991.
- Ribola D.**, *Arte Paleolitica: alle origini del gesto creativo*, lezione Scuola LISTA, Milano, Anno Accademico 2010/2011.
- Ribola D., Widmann C., De Luca Comandini F. et al.**, *Quattro saggi sulla proiezione. Riverberi del Sé nella coscienza*, Milano, Vivarium, 2013.
- Widmann C.**, *Gli arcani della vita. Una lettura psicologica dei tarocchi*, Roma, Edizioni Magi, 2010.

nuova serie
KOINOS
Gruppo e Funzione
Analitica

Poesia e Verità

*Rivista dell'Istituto Italiano
di Psicoanalisi di Gruppo*

anno V – numero 2 – luglio-dicembre 2017

Edizioni
Magi

Anno V – n. II – luglio/dicembre 2017 **Poesia e Verità**

KOINOS. Gruppo e Funzione Analitica – Nuova serie
Rivista dell'Istituto Italiano di Psicoanalisi di Gruppo

Direttore Scientifico – Alessandra Tenerini

Capo Redattore – Veronica Palmieri

Sezioni

Gruppo e Funzione Analitica: Giorgio Corrente e Salvatore Sapienza – **Gruppo e Istituzioni:** Claudio Di Lello e Gabriella Smorto – **Gruppo bambini e adolescenti:** Maurizio Gentile e Paola Tabarini – **Articolazioni Interdisciplinari: cultura e modelli di gruppo:** Alfredo Lombardo e Giuseppe Raniolo – **Recensioni:** Laura Selvaggi

Abbonamento annuale (2 numeri): € 30,00

(Enti € 50,00 - Sostenitore € 60,00)

Edizioni
Magi
Corso d'Italia, 38/a - 00198 Roma
tel. /fax 06.87.55.30.35
redazione@magiedizioni.com
www.magiedizioni.com



SEMINARIO 25 - 26 MAGGIO 2018 MARSALA MOZIA



Forse solo da certe terre tormentate o da certi luoghi palpitanti di pathos e di angosce, - il nostro Mediterraneo -, questo pezzo di mondo, fantastico e straordinario, magico e misterioso, crudele e spirituale, potrà avviarsi, una sorta di rinascimento, un mondo nuovo che intenda magnificare quella funzione d'Anima che fa dell'impegno civile e della lotta per ogni legittima aspirazione, ogni conquista, ogni progresso: il vero progetto.

Franco La Rosa

È prevista una quota di iscrizione di € 50,00 che include il trasferimento da Marsala a Mozia e il lunch sull'isola del sabato. Le iscrizioni e relative quote dovranno pervenire a info@humanamenteonlus.it C/c 1000/73739 IBAN: IT16G0335901600100000073739 intestato a Humana Mente Soc. coop. soc.

Programma

VENERDÌ POMERIGGIO

- 14,30 Apertura lavori – Saluti Istituzionali
 15,00 Introduzione lavori – R.R. Ingrassia, Franco La Rosa
 15,30 Marisa Capace: Video
 16,00 Riccardo Mondo: Psicologo analista CIPA-Istituto Meridionale, socio fondatore IMPA
 16,30 Augusto Cavadi: Filosofo
 Frammenti narrativi
 Pausa
 17,30 Beatrice Monroy: Scrittrice-sceneggiatrice
 18,00 Conclusioni: Fulvio Giardina
 18,15 Amplificazioni: Franco La Rosa
 18,30 Frammenti narrativi
 19,00 Epilogo musicale

SABATO MATTINA

- 9,00 Raduno Marsala
 9,30 Partenza imbarcadere Mozia
 9,45 Partenza per Mozia
 10,30 Apertura lavori Mozia
 Discussant: Salvo Pollicina, Maurizio Nicolosi
 11,30 M.G. Griffo: Funzionario direttivo archeologo Servizio Parco Marsala
 12,00 Magda Di Renzo Psicologo-analista junghiano CIPA,
 Direttore Scuola di Specializzazione Istituto di Ortofonologia
 12,30 Visita guidata all'Isola di Mozia
 14,00 Pausa Pranzo
 15,00 Gruppi
 16,00 Amplificazioni
 17,00 *Voci Narranti*

PATROCINI



Contro l'intolleranza e la violenza di genere

RENATA BISERNI

Psicologa, psicoterapeuta individuale e di gruppo – Roma

ROSA RITA INGRASSIA

Psicologa, psicoterapeuta dell'età evolutiva – Palermo, Marsala

TUTELARE LA CRESCITA PER PREVENIRE IL DISAGIO

L'intervento della formazione docenti dell'Istituto Comprensivo G. Garibaldi di Salemi si colloca nell'ambito della prevenzione alla violenza di genere promossa dal Dipartimento P.O.

La formazione ha interessato circa 40 docenti, con una maggioranza di donne, appartenenti ai diversi ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria di I grado.

La cornice teorica dentro la quale si è svolta la formazione è stata a indirizzo psicodinamico; nello specifico sullo sfondo della psicologia analitica junghiana lo psicodramma di Moreno ha tessuto, attraverso l'azione, trame esperienziali corporeo-relazionali grazie alle quali si sono esplorate aree emotivo-affettive inerenti la conoscenza di sé e dell'altro da sé.

Le aree interessate sono state:

- sintonizzazione vs lontananza emotiva: ti guardo mi vedo;
- fiducia vs controllo: l'esperienza sensoriale come esplorazione del mondo circostante;
- empatia vs distanziamento;
- assertività vs aggressività.

L'assunto di base da cui si è partiti è che la violenza di genere affonda le proprie radici nel disconoscimento della soggettivazione dell'altro come diverso da sé e che tale «teoria della mente» (Bion, 1962) ha implicazioni individuali, sociali, collettive e culturali.

Come da qualche anno è stato dimostrato dalle neuroscienze, l'essere umano è fornito biologicamente di meccanismi neurofisiologici deputati alla costruzione di spazi di intersoggettività; la declinazione qualitativa di ciò che Gallese definisce «spazio noi-centrico» è dato dalla presenza dei neuroni *mirror* e dalla possibilità di incarnare esperienze emotive in grado di formare un bagaglio empatico indispensabile e necessario al riconoscimento dei vissuti emotivi personali e dell'altro. La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico (Gallese, 2003).

Attingendo al concetto di psiche collettiva e di complesso culturale di Jung si è ritenuto rilevante partire dall'esperienza

della conoscenza di sé e dell'altro come valore in cui l'Altro è anche simbolicamente il non conosciuto, l'inconscio, l'Ombra.

[...] i contenuti dell'inconscio collettivo non sono stati mai della coscienza e perciò non sono mai stati acquisiti individualmente, ma devono la loro esistenza all'ereditarietà (Jung, 1934-1954, p. 43).

Proprio perché le istanze sono anche collettive, o potremmo dire, culturalmente intrinseche alla psiche, discriminare e differenziare il riconoscimento di tali istanze è un processo complesso che troppo spesso fonde e confonde i confini tra il soggettivo (esperienza individuale) e l'oggettivo (esperienza collettiva). In Sicilia, la parità di genere procede lentamente e il cammino dell'emancipazione è ancora molto lungo e arduo. Naturalmente non facciamo riferimento alla parità che passa dalle leggi, ma a quella parità psichica che legittima la donna a «sentire» di essere di uguale dignità e valore rispetto all'altro, prima che fuori di sé, dentro di sé. Come ha detto una docente del nostro gruppo: «Non è importante quello che è intorno a me, ma quello che è dentro di me e che mi porta a sentirmi in colpa tutte le volte che scelgo uno spazio individuale che non contempla la famiglia».

«La stanza tutta per sé» di cui parlava Virginia Woolf, metafora di un luogo interno scevro da contaminazioni persecutorie, ancora oggi risulta albergata da fantasmi del passato che, più o meno silenziosamente, continuano a minare le potenzialità creative del femminile. Sebbene, nella lettura che ne fa M. Di Renzo in *Figlie del Mediterraneo*, le stanze delle donne sono stanze comunicanti in cui risuonano voci affettive di legami profondi; ancora, aggiungiamo noi, esse riportano anche le fosche tinte dell'Ombra; piuttosto che una nenia confortevole e contenitiva, si odono spesso echi di angoscia e di morte. D'altronde, a proposito di istanze culturali, come non ricordare che solo nel 1969 è stato abrogato l'art. 559 del codice penale che puniva l'adulterio della donna come reato? E dell'uccisione delle donne adultere da parte di mariti, fratelli o padri non punibili perché «causa d'onore»? O ancora, che l'innovazione del diritto di famiglia, che vede il passaggio della potestà sui figli da «patria» a potestà genitoriale, è del 1975? Scrive Eva Cantarella: «[...] da storica, la spiegazione della

condizione femminile stava nel passato, vale a dire nella remota antichità delle radici di quel modo di pensare i rapporti tra sessi» (2010, p. 9).

La violenza si annida negli interstizi dell'indifferenziato e molto spesso questa non è percepita come tale proprio perché non rientra nei canoni del riconoscimento socio-culturale e, di conseguenza, soggettivo.

Come dire che non è sempre palese avere la percezione consapevole che un comportamento subito o perseverato può essere violento nella sua valenza psicologica e/o fisica. Un conto è l'abnormità violenta, facilmente rintracciabile, riconoscibile e condannata come tale; altra cosa è la violenza insinuante e sibillina che sottende a codici culturali e sociali tacitamente condivisi, che passa dai luoghi comuni, dalla derisione ammiccante, dall'identità sociale.

Una docente, in un momento di *sharing* successivo a un'azione psicodrammatica ha detto: «Nella relazione con la mia compagna» (alludendo alla collega che condivide con lei la classe), provocando una battuta ironica di un altro componente del gruppo e nell'immediato la risata collettiva sull'assunto implicito di un'identità sessuale lesbica a cui il termine «relazione-compagna» può alludere nell'immaginario collettivo. Nel gruppo si era costellato uno stigma sociale inconsapevole sul quale è stato necessario e utile riflettere per esplicitare che, nonostante le dichiarazioni consapevoli, inconsciamente agiscono resistenze, pregiudizi e reticenze di ordine culturale che finiscono per influenzare e connotare le relazioni con l'altro diverso da noi.

Come declinare tutto ciò nella formazione? Quale ricaduta nella relazione di insegnamento-apprendimento? Quali interrogativi porsi come individui appartenenti a un collettivo e docenti-educatori di un sistema scolastico?

Il gruppo si è interrogato sul senso profondo della trasmissione della conoscenza e del sapere, riflettendo su quanto il bagaglio di competenze non possa essere scisso dalla qualità della relazione con gli alunni e le alunne, dalla qualità che questi hanno con il gruppo dei pari e dalla qualità dei rapporti intra e inter-istituzionali.

Attraverso la lettura di alcuni stralci di saggi e l'esperienza viva nelle classi, il confronto grupppale ha interessato anche la didattica e, in modo specifico, si è discusso su come questa può orientare una sana pedagogia delle emozioni, creando le condizioni interne ed esterne affinché gli alunni e le alunne possano riconoscere i limiti e le risorse individuali, tollerando i primi e rivalutando le seconde. Una riflessione particolare ha interessato la correlazione fra didattica e potere immaginativo, via regia all'espressione di sé e alla connessione fra sé e il mondo circostante. L'immaginazione appartiene alla creatività ontologica e come tale ha il potere di coniugare i desideri interni con i dati di realtà del mondo esterno; ad essa si connette la meraviglia della scoperta e dell'esplorazione, ad essa la potenzialità di esprimersi, la curiosità di indagare l'oltre, il non conosciuto. Come sottovalutare la potenza del gioco senso-motorio dell'infanzia? E il disegno libero, con i suoi colori variegati e le forme, che oscillano fra impressionismo e surrealismo!

All'immaginazione è connessa l'arte nelle sue variegata e

molteplici forme; all'immaginazione è correlata la speranza; all'immaginazione è legata la visione del mondo non per ciò che è, ma per quello che potrebbe diventare.

Scrive Pablo Neruda:

Il bambino che non gioca
non è un bambino,
ma l'adulto che non gioca
ha perso per sempre
il bambino dentro di sé

Può la scuola consegnare al mondo adulti senza bambino?

Rosa Rita Ingrassia

INTERVENTO DI FORMAZIONE MEDIANTE L'UTILIZZO DI TECNICHE PSICODRAMMATICHE

Ogni educatore [...] non dovrebbe mai smettere di chiedersi se ciò che insegna abbia anche seriamente cercato di realizzarlo in se stesso e nella propria vita.

C.G. Jung

Porsi all'ascolto è pertanto costitutivo dell'altro e della relazione, momento inaugurale di ogni scambio vero, condizione necessaria di ogni educazione.

F. Dolto

La formazione del gruppo

Nel primo incontro, dopo aver specificato in cosa consistano le tecniche di derivazione psicodrammatica e aver fugato le preoccupazioni che il termine psicodramma¹ talvolta suscita (qualcuno ha domandato: «Non si potrebbe fare una psico-commedia?»), poiché non si tratta di lezioni di tipo «frontale», ma di un lavoro in cui il gruppo è parte attiva e dove tutti hanno il diritto/dovere di partecipare, il primo step (irrinunciabile) è la formazione del gruppo stesso.

Il gruppo può diventare lo «spazio» mentale e reale in cui i soggetti possono incrementare la loro capacità di cogliere e/o intuire connessioni fra temi ed emozioni, fra affetti e storie, fra dimensioni prevalentemente interne e quelle esterne (Montesarchio, Mazzella, 2004, p. 15).

Utilizzando una tecnica consistente nell'immaginare una speciale cinepresa che si avvicini progressivamente a qualcuno e riesca a «leggere» in profondità, si invita la persona «inquadrata» a presentarsi fornendo di sé, oltre ai dati anagrafici, informazioni via via più intime, non scontate, anche paradossali se lo desidera, fuori dagli schemi consueti. Al gioco fa seguito la condivisione (*sharing*). È il momento in cui si accolgono e si scambiano le impressioni tra gli astanti, con particolare attenzione alle risonanze emotive. Questa prima azione favorisce nei partecipanti la percezione di un'identità grupppale e li focalizza rapidamente sul compito. Ne scaturisce un incontro autenticamente nuovo anche fra persone che già si conoscono, come nel nostro caso.

Va specificato che tutti i giochi psicodrammatici proposti e preventivamente adattati all'età degli allievi potranno essere replicati nelle classi. Per esempio fare l'autopresentazione il primo giorno di scuola potrà spingere l'allievo a uscire dall'anonimato, limitandone in tal modo la tendenza a nascondersi

nel branco. Nel farsi conoscere dal docente e dai compagni, nel rendersi riconoscibile fin dall'inizio, il ragazzo tenderà ad assumersi la responsabilità e il rischio delle proprie azioni, abbandonando eventuali maschere e ruoli di copertura. Questo, senza facili idealizzazioni, può essere un primo deterrente, soprattutto con gli adolescenti contro i fenomeni di bullismo e discriminazione (di sesso, razza, ceto sociale ecc.) all'interno della scuola. Inoltre, i giochi sull'empatia, basati sull'esplorazione delle emozioni dell'altro e lo svelamento delle proprie, possono favorire nei ragazzi la costruzione di un'immagine di sé più realistica e positiva, facilitando l'instaurarsi di rapporti interpersonali corretti. E non solo in classe². Intolleranza, violenza di genere... il tema della nostra formazione è vasto e difficile, drammaticamente concreto, di grande attualità e risonanza mediatica. In questi casi il rischio di generalizzazioni o, peggio, di banalizzazioni, è molto forte. Il gruppo è sì un'entità privilegiata, carica di emozionalità, intenzioni e significati; è sì, come sostiene Kurt Lewin, più della somma delle singole parti, ma è pur sempre formato da individui singoli. L'atteggiamento difensivo/svalutativo di alcuni può rapidamente condurre l'intero gruppo a incagliarsi in estenuanti scambi verbali poco personali e costruttivi, dettati esclusivamente dallo spirito del tempo. L'utilizzo di una tecnica attiva evita questo rischio, permettendo a ciascuno di palesare apertamente (lo vedremo nei giochi presentati più avanti) il proprio punto di vista e nel contempo di esperire, anche grazie alla condivisione con gli altri, un vero e proprio *insight* trasformativo (Moreno parla di apprendimento e di *insight* attraverso l'azione). In questo senso i «giochi» mettono in moto un processo che non si esaurisce nel momento della loro esecuzione, ma che continuerà nel corso del tempo.

Giochi psicodrammatici

Sull'avvicinamento, l'incontro, la conoscenza

Si inizia con un breve scambio verbale (corrispondente alla fase di riscaldamento dello psicodramma), che stimoli la risonanza del gruppo all'argomento, favorendo l'emergere delle emozioni, nell'*hic et nunc*.

Il lavoro, seguendo necessariamente un *fil rouge*, si strutturerà su alcuni assunti di base stabiliti *a priori* in conformità con il tema della formazione, ma che potranno essere arricchiti e integrati in corso d'opera. Il tutto nel rispetto delle esigenze di quel preciso gruppo, privilegiando l'emergere del binomio spontaneità/creatività e il contatto, vale la pena ricordarlo ancora, con le emozioni.

Il primo costruito su cui poggia tutto il lavoro, come ha sottolineato R.R. Ingrassia nella prima parte dello scritto, è l'incontro con l'altro da sé. Solo realizzando un incontro autentico gli individui hanno la possibilità di superare le barriere delle differenze culturali e dell'identità di genere.

Un incontro a due: sguardo nello
Sguardo, faccia a faccia.
E quando sarai vicino io coglierò
i tuoi occhi
per metterli al posto dei miei,
e tu coglierai i miei occhi

per metterli al posto dei tuoi,
e poi io ti guarderò con i tuoi occhi
e tu mi guarderai con i miei.

Questi versi scritti dal padre dello psicodramma, Jacob Levi Moreno, nel 1914 e universalmente considerati il «manifesto» del metodo, esprimono appieno il senso da noi attribuito alla parola incontro. Proposti all'inizio del lavoro appaiono come un viatico che accompagnerà il gruppo durante tutto il percorso.

Nel primo gioco gli insegnanti sono invitati a disporsi in coppie. La consegna è che si scelgano fra coloro con i quali hanno minore familiarità (nella classe sarebbe importante l'alternanza di maschi e femmine, di italiani e stranieri, di introversi ed estroversi ecc.). Seduti uno di fronte all'altro, distribuiti nello spazio dell'aula (sufficientemente distanziati dalle altre coppie), a turno si parlano: *come mi sento in questo momento; cosa mi colpisce di te, della tua voce, della tua gestualità; l'impressione che ho di te; cosa mi aspetto da questo lavoro...* o altre suggestioni che possano emergere al momento. È importante che colui che si trova nel ruolo di ascoltatore mantenga il più possibile il contatto visivo con chi racconta, prestando un'attenzione costante e precisa alla narrazione. Secondo le leggi della prossemica, in questa posizione i componenti dell'interazione si collocano nella cosiddetta «zona personale» (che si estende da 50 fino a poco più di 120 cm); a questa distanza il tono della voce è sempre moderato, si colgono gli odori, le variazioni del respiro e i cambiamenti del colorito della pelle; le espressioni del viso assumono grande rilevanza. Già la posizione determina un «avvicinamento» inedito, ricco di sfumature, spesso sorprendente. *Emozionante, nuovo, non me lo aspettavo, è stato come vederla per la prima volta, ho sentito un calore indescrivibile...* diranno alcuni successivamente.

Proseguendo, i due, sempre nell'alternanza dei ruoli, si «avvicinano» ancor di più. Il primo «giocatore» racconta un episodio significativo accadutoogli nel passato, che sta vivendo nel presente o che potrebbe verificarsi in un ipotetico futuro; l'altro ascolta senza interloquire e annota su un foglio le emozioni suscitate dalla narrazione. Si invertono i ruoli e alla fine i due si scambiano i fogli. La finalità del gioco è quella di imparare a identificare le emozioni proprie e quelle del partner, favorendone l'espressione, la regolazione e l'uso. Nel momento dello *sharing* alcuni confessano con stupore di aver avuto difficoltà a decifrare ciò che provavano. Emozioni limitrofe come la rabbia, la paura, la tristezza sono facilmente assimilabili. In alcuni casi la confusione è addirittura fra emozioni e sentimenti. Questo accade perché negli atti della loro vita gli esseri umani utilizzano in prevalenza il canale razionale/cognitivo. Poco abituati, anzi scoraggiati fin dall'infanzia all'uso dell'intelligenza emotiva, in genere preferiamo restare sul terreno sicuro della razionalità. Eppure le emozioni sono indispensabili per la sopravvivenza; esse si basano su meccanismi molto antichi e la loro regolazione è una componente cruciale per la vita sociale e indispensabile per la salute psico-fisica dell'individuo. La grave disfunzionalità di molte relazioni (lo vediamo anche nella clinica) è spesso il risultato di una mancata regolazione delle emozioni.

Sull'empatia

Contiguo a quello di intelligenza emotiva è il concetto di empatia.

Come tutti i termini molto usati (e abusati) questa parola ha finito per esprimere un costrutto astratto, svuotato di senso. Vale la pena precisarlo: «L'empatia è la capacità di immedesimarsi in un'altra persona fino a coglierne i pensieri e gli stati d'animo» (Galimberti, 1992). Suggesti dal collega Antonio Dorella, propongo anche la definizione di Edith Stein: «L'empatia è l'atto con cui mi pongo presso l'altro e rendo esplicita la sua esperienza vitale vivendola. E ancora... l'empatia porta a sviluppare ciò che in noi sonnecchia (Stein, 1917).

L'empatia richiede dunque un assetto recettivo (entrare nel ruolo dell'altro), una valutazione precisa sul significato che la situazione può avere per l'altra persona, l'emozione che evoca nonché un'esatta interpretazione del suo comportamento verbale e non verbale. Negli ultimi anni le neuroscienze, attraverso la scoperta dei neuroni specchio, hanno dimostrato che l'essere umano, come scrive R.R. Ingrassia, «è fornito biologicamente di meccanismi neurofisiologici deputati alla costruzione di spazi di intersoggettività». È come dire che veniamo al mondo predisposti a essere empatici piuttosto che il contrario. Ma è solo nell'incontro e nella conoscenza, nel riconoscimento delle emozioni proprie (ciò che in noi sonnecchia) e di quelle altrui che l'empatia può farsi strada.

A questo punto del lavoro il nostro gruppo è sufficientemente coeso e disciplinato, pronto per affrontare un gioco più complesso. Parlare di gioco, di gioco giocato dagli adulti in contesti formativi è stato giudicato per lungo tempo sveniente, poco scientifico. Fortunatamente non è più così. Il gioco viene riconosciuto come un'esperienza fondamentale nella costruzione dell'identità e nel definirsi di ogni sistema relazionale. Quello che proponiamo ora può essere definito «esercizio di empatia». La disposizione è ancora in coppie, uno dei due si benda e l'altro lo conduce in un percorso in cui possa fare esperienza di una gamma il più vasta possibile di esperienze tattili, olfattive, uditive. Nello stesso tempo il compagno lo aiuta a superare gli ostacoli, prendendolo per mano, sostenendolo fisicamente, assicurandolo sulla possibilità che possa accadergli qualcosa di pericoloso o di sgradevole. Chi si trova nel ruolo di colui che è condotto cercherà di affidarsi (e di fidarsi il più possibile). Questo gioco, fondato esclusivamente sulle esperienze sensoriali e sul contatto, non prevede l'uso della parola.

La prima considerazione che emerge nello *sharing* è che l'esperienza del condurre è risultata molto più semplice di quella dell'affidarsi. Paradossalmente è più facile essere empatici che riconoscersi come oggetto di empatia. Trattandosi di insegnanti crediamo sia abbastanza naturale! Alcuni riferiscono che nel ruolo del «cieco», dopo un iniziale disorientamento, sono passati a sperimentare emozioni e sensazioni inedite. «Conosciute forse solo nell'infanzia», ha precisato qualcuno.

Sull'assertività

Continuando a seguire il nostro *fil rouge* ci avviciniamo a quello che nelle nostre intenzioni è il cuore di questa formazione e qui incontriamo il termine assertività. Nella fase di

riscaldamento la parola viene fatta circolare nel gruppo e con l'apporto di tutti se ne mette a fuoco il significato: essere assertivi vuol dire *essere in grado di esprimere i propri sentimenti; essere capaci di chiedere, nella maniera adeguata, che gli altri contribuiscano alla soddisfazione dei nostri bisogni; significa saper manifestare in modo chiaro ed efficace le proprie emozioni e opinioni senza offendere o aggredire l'interlocutore. L'assertività si attua attraverso un comportamento partecipe e non in contrapposizione con l'altro.* Infine (e questa è la caratteristica che ci interessa di più) l'assertività è una capacità relazionale che contempla la possibilità, senza essere aggressivi, di dire no. Essere assertivi è l'esatto contrario dell'essere passivi. Se, come abbiamo detto, gli esseri umani non vengono educati all'empatia e all'espressione delle emozioni, ancor meno lo sono all'assertività.

Il concetto, ricco di sfumature e suggestioni, si differenzia anche da quello di aggressività passiva. Quest'ultimo termine, di derivazione cognitivista, designa un modo deliberato e mascherato di esprimere rabbia e aggressività. Si discosta dall'aggressività manifesta per la modalità subdola e ricattatoria in cui l'individuo si pone per mascherare risentimento e ostilità (tenere il broncio, rifugiarsi nel ruolo di vittima, non mantenere le promesse, attuare comportamenti vendicativi e autolesionistici). Individuare tale meccanismo difensivo in se stessi e nell'altro può aprire uno spiraglio alla possibilità di essere assertivi.

Tenendo nel campo i concetti suddetti, si invitano ancora una volta le coppie a disporsi nello spazio. Il primo «giocatore» inizia con «mi ricordo»... e racconta un episodio in cui ha subito personalmente o ha assistito a un atto violento perpetrato ai danni di terzi. Nel contempo racconta la propria reazione. L'altro, fungendo da specchio, gli restituisce l'immagine del suo comportamento: è stato assertivo, non lo è stato, ha colluso con l'aggressore rimanendo passivo, ha utilizzato come via di fuga l'aggressività passiva...

Ne risulta che quasi mai le persone si sono percepite come assertive. Al contrario, emerge in molti casi la consapevolezza di aver colluso con l'aggressore. Aver utilizzato tale comportamento spesso a danno di terzi suscita nel gruppo profonde emozioni.

L'idea di fondo del gioco che proponiamo a questo punto (molto utilizzato dagli psicodrammatisti, ma anche dai gestaltisti) consiste nel permettere a una persona o a un gruppo, che abbia vissuto un'esperienza emotiva particolarmente intensa (è il nostro caso), di sperimentare e promuovere l'esperienza di *holding* (letteralmente, sostegno). Termine introdotto da Donald Winnicott, descrive, secondo l'autore, la capacità della madre di fungere da contenitore delle angosce del bambino. Nella nostra versione il gruppo si pone in posizione circolare; al centro si collocano cinque persone, quattro di esse formeranno un altro piccolo cerchio. A turno uno dei cinque prende posto all'interno del piccolo gruppo. I quattro si stringono intorno a lui e all'inizio in maniera molto delicata lo sostengono. Poi la persona viene invitata a chiudere gli occhi, a rilassarsi e lasciarsi andare. Compito dei componenti del cerchio è di sorreggerlo senza farlo cadere, di tirarlo su dolcemente, ma anche con decisione. Non tutti sono riusciti a

lasciarsi andare (e quindi a farsi sostenere) allo stesso modo, ma tutti hanno provato a farlo.

Sulla creatività

Il gioco conclusivo della nostra esperienza, partendo dal presupposto che la narrazione è uno dei più potenti organizzatori della psiche, consisterà nel tessere tutti insieme le trame di un racconto che ci rappresenti e che nello stesso tempo funga da restituzione concreta del lavoro svolto. Un racconto condiviso che rimanga come traccia del percorso. Partendo da alcune parole chiave emerse nel corso della giornata e che i conduttori avranno avuto l'accortezza di trascrivere sulla lavagna, si invita il gruppo a costruire una storia di fantasia il più libera possibile, ma che includa anche quei termini. Chi inizia e ha il compito di dare il «la» in genere è qualcuno che si offre volontario: «C'era una volta...» e inizia il suo racconto in maniera del tutto spontanea, permettendo alle parole di nascere libere. Il conduttore lascia la storia dipanarsi per un po' e quando lo ritiene opportuno, con un gesto concordato in precedenza, lo interrompe. La persona vicina è invitata a continuare la narrazione partendo da quel punto. Così fino alla fine. I nostri insegnanti hanno costruito una storia ricca e complessa in cui è presente la metafora del viaggio, del perdersi in luoghi notturni, sconosciuti e pericolosi e che si conclude nel momento in cui i viaggiatori arrivano al mare.

Renata Biserni

CONCLUSIONI

Quattro incontri, 16 ore di lavoro (ravvicinate nel tempo) finalizzate alla ricerca delle radici della violenza, alla sua scoperta profonda ed esperita, a volte vissuta, altre inconsapevolmente perpetrata. Riflettere insieme su quanto si è potenzialmente violenti nel sopprimere la manifestazione emotiva dell'altro da sé ci è sembrato il punto cardine da cui partire. Non è stato semplice rimanere distanti dallo spirito del tempo, come abbiamo scritto, e cadere in quell'immagine di violenza efferata, truce a cui siamo continuamente esposti, negando, di conseguenza, quel disconoscimento sottile e strisciante che si cela nelle relazioni comuni e che finisce per disumanizzare l'Anima e le profondità del Sé. La scuola, in questo senso, nei diversi gradi che la compongono – dall'infanzia alla pre-adolescenza nello specifico del nostro lavoro – si presta ad essere luogo privilegiato della relazione educativa, di una relazione, cioè, in cui l'adulto di riferimento può educare (tirare fuori, allevare) le potenzialità della persona in formazione o declinare la sua castrazione. Il gruppo, malgrado l'elevato numero dei partecipanti, ha mostrato fin da subito interesse, curiosità, desiderio di conoscere e sperimentare, aderendo al linguaggio inedito del gioco e dell'improvvisazione. Ognuno si è sentito libero di fare molto o poco, di essere o di non essere spontaneo, di esporsi o di nascondersi. Per Moreno la *conditio sine qua non* dello psicodramma è la spontaneità, ma proprio per questo, come lui ci insegna, non possiamo pretendere che gli individui lo siano a comando. In tal senso la sua tecnica si configura come una vera e propria palestra di

allenamento alla spontaneità. «Ogni inizio comincia su piccola scala», scrive Jung. Siamo fiduciosi che il nostro piccolo lavoro abbia gettato semi che germoglieranno.

Renata Biserni
Rosa Rita Ingrassia

Note

¹ Lo psicodramma è una tecnica attiva ideata dal medico viennese Jacob Levy Moreno (1889-1974) nell'intervallo fra le due guerre. Il termine è la traslitterazione delle parole greche *psyché* e *drame* (azione). Si tratta dunque di una rappresentazione scenica (la psiche in azione, azione per la psiche e con la psiche) del tutto spontanea. Permette di rendere visibili, di far vivere e rivivere nel momento presente i conflitti interpersonali e intrapsichici. È un metodo dalle molteplici possibilità. Contiene per sua natura elementi che appartengono alla pedagogia, alla sociologia, alla psicologia dell'apprendimento, alla psicologia del profondo. Può essere proficuamente utilizzato in molti ambiti compresi quelli formativi, anche nella forma del gioco psicodrammatico, senza che esso perda la sua originalità come metodo. Moreno, formulando gli assunti di base dello psicodramma, concentrò la sua attenzione in tre direzioni in particolare: il gioco, l'incontro, il teatro. Lo psicodramma è perciò un gioco spontaneo, un incontro autentico, un'immagine della vita presentata sotto forma scenica.

² L'autopresentazione nella classe potrà essere fatta utilizzando la tecnica della cinepresa, ma anche altre modalità: fingendo ruoli diversi, per esempio presentando se stesso come se fosse un'altra persona a farlo (un familiare, un amico, un datore di lavoro ecc.); senza l'utilizzo delle parole, affidandosi al solo il linguaggio del corpo, esibendosi come su un palcoscenico, cantando, recitando, ballando secondo le proprie inclinazioni, raccontando una fiaba... qualunque atto spontaneo e creativo sarà adeguato. È indispensabile che alla fine di ogni gioco si permetta ai ragazzi di verbalizzare l'esperienza, rispettando e chiedendo rispetto ai compagni su quanto viene espresso.

Bibliografia

- Bion W. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1972.
- Cantarella E., *L'ambiguo malanno*, Milano, Feltrinelli, 1990.
- Di Renzo M. Bianchi di Castelbianco F. (a cura di), *Pensare adolescente. Un setting dinamico per l'ascolto a scuola*, Roma, Edizioni Magi, 2017.
- Dolto F. (1988), *Adolescenza*, Milano, Mondadori, 1990.
- Galimberti U., *Dizionario di psicologia*, Torino, UTET, 1992.
- Guglielmi A., *Il linguaggio segreto del corpo*, Casale Monferrato, Piemme, 1999.
- Ingrassia R.R. (a cura di), *Figlie del Mediterraneo*, Roma, Edizioni Magi, 2013.
- Jung C.G. (1932), «La dinamica dell'inconscio», in *Opere*, vol. VIII, Torino, Boringhieri, 1981.
- Jung C.G. (1934-1954), «Gli archetipi e l'inconscio collettivo», in *Opere* vol. IX/1, Torino, Boringhieri, 1981.
- Jung C.G. (1958), «Pratica della psicoterapia», in *Opere*, vol. XVI, Torino, Boringhieri, 1993.
- Moreno J.L. (1946), *Manuale di psicodramma*, vol. I, Roma, Astrolabio, 1985.
- Moreno J.L. (1974), *Il teatro della spontaneità*, Roma, Di Renzo, 2011.
- Leutz G.-A. (1985), *Rappresentare la vita*, Roma, Borla, 1999.
- Lewin K. (1948), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Milano, Franco Angeli, 1972.
- Mazzara G., *Parole che nascono libere*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- Montesarchio G., Manzella E., *99 giochi*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Stein E. (1917), *Il problema dell'empatia*, Roma, Studium, 2012.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, 1974.



Seminario 07 aprile 2018 – ore 9.30



LA CORPOREITÀ IN ETÀ EVOLUTIVA

*'MONUMENTO AI MILLE'
LUNGOMARE DI
MARSALA*

INGRESSO LIBERO

Con il
Patrocinio di



IdO  Istituto di Ortofonia



humanamente
Servizi territoriali per gli individui e la comunità

Questo dinosauro è un «cane»

*Intervento di Danza-Movimento-Terapia
con un bambino con ritardo del linguaggio*

MARINA PETANI

psicologa, Danza-Movimento-Terapeuta di Art Therapy Italiana, socio APID, Art psychotherapist (postgraduate diploma Goldsmith's University College di Londra), Presidente dell'Associazione Zeronovanta

Il caso di cui vorrei parlare è quello di Giorgio, un bambino di 4 anni con una diagnosi di ritardo del linguaggio, trattato con la Tecnica della Danza-Movimento-Terapia (DMT).

La DMT è un approccio terapeutico che si propone di favorire l'integrazione fisica, mentale ed emotiva della persona, sfruttando il potere terapeutico del movimento (ATI).

Da sempre il corpo, i gesti e le danze sono stati utilizzati dall'uomo per esprimersi e comunicare e come strumento attraverso cui entrare in contatto sia con il proprio mondo interiore sia con l'ambiente circostante, come raccontano i numerosi esempi nella storia dell'umanità e in quella personale (Govoni, 2004).

Infatti, il primo approccio con la realtà per l'individuo avviene attraverso una serie di sensazioni corporee non ancora organizzate, che vengono percepite ben prima dell'emergere del linguaggio verbale. Durante la crescita questo tipo di percezioni si attutisce parallelamente all'evolversi e all'organizzarsi del pensiero e del linguaggio ed è per questo motivo che, a differenza del bambino, per l'adulto è più difficile conservare un'unità e un'armonia corpo-psiche.

Lo strumento della DMT è particolarmente utile nel disaggio infantile, perché utilizza il linguaggio non verbale, che è il mezzo di comunicazione più immediato per i bambini. Attraverso la danza, infatti, è possibile esprimere aspetti molto profondi di sé, ma per consentire che ciò avvenga è importante creare un ambiente di fiducia e una buona relazione fra terapeuta e bambino, poiché è solo all'interno di questo «contenitore» che hanno luogo la crescita e la maturazione di quegli aspetti psichici che hanno subito un arresto, in seguito a un trauma o a una mancanza di empatia da parte dell'ambiente. «Il movimento e i ritmi possono aiutare i bambini a divenire più consapevoli delle sensazioni del loro corpo e dell'eventuale trauma vissuto» (Tortora 1994).

La storia di Giorgio dimostra come la DMT, che è uno sofisticato strumento d'indagine dello sviluppo evolutivo, possa essere particolarmente efficace nel caso in cui in

questo sviluppo vi siano stati blocchi emotivi. Nello stesso tempo evidenzia l'importanza di affiancare a un intervento di DMT un lavoro in rete con i genitori e le altre figure che fanno parte del mondo del bambino.

RIFERIMENTI TEORICI

La DMT utilizza il lavoro di R. Laban (Laban Movement Analysis– LMA) e della psicoanalista J. Kestenberg (Kestenberg Movement Profile – KMP) nel quale viene sottolineata la relazione tra le qualità dinamiche del movimento e i vissuti psicologici, secondo le fasi descritte da A. Freud (1936) e M. Mahler (1975). La combinazione di queste due forme di analisi del movimento consente di individuare una struttura psicologica predominante, attraverso i movimenti più abituali che l'individuo compie all'interno del setting di DMT.

«La DMT a orientamento psicodinamico, si avvale – inoltre – del lavoro delle relazioni oggettuali di autori quali Winnicott, la Mahler e Stern, che hanno patrocinato l'idea del corpo infantile come primo strumento di conoscenza del mondo interiore e di quello esterno» (Pallaro, 1998).

Partendo dal presupposto che nei primi mesi di vita è il linguaggio corporeo a organizzare lo sviluppo psicologico, la Kestenberg, avvalendosi della collaborazione di esperti della LMA (Bartenieff, Lamb) ha studiato la stretta relazione che esiste tra espressione psichica ed espressione motoria. Relazione che, secondo l'autrice, è evidente, per esempio, nella capacità empatica materna che si esprime non soltanto nel rispondere ai segnali di pianto e del sorriso, ma in come la madre usa la forma del suo corpo, la qualità dei movimenti e del contatto corporeo.

Pertanto, dal momento che gli schemi motori subiscono quindi un'evoluzione e un cambiamento durante il processo maturativo, si possono osservare sequenze universali e prevedibili di movimento in parallelo allo sviluppo psichico. Quando, per un qualsiasi motivo, il processo di crescita viene ostacolato, nel nostro corpo si accumulano esperienze non adattative che vengono espresse nel movimento. La LMA è quindi un ulteriore strumento per individuare le problematiche emotive e relazionali del paziente, il

suo livello di sviluppo e per poterlo sostenere anche sul piano del movimento.

Laban e Kestenberg parlano di Effort (traducibile dal tedesco con «estrinsecazione» o «portata dinamica del movimento») per indicare la manifestazione esteriore visibile del movimento, in riferimento all'attitudine interiore che ognuno di noi ha di fronte a: Spazio, Peso, Tempo e Flusso.

Le quantità dinamiche del movimento si combinano in maniera diversa da persona a persona e per ciascuna di esse vi sono due qualità opposte.

- *Effort del Flusso*: descrive le variazioni della tensione muscolare, può essere «tenuto» o «libero». È chiamato il «fattore emozionale» del movimento ed è la base su cui gli altri Efforts emergono.
- *Effort del Peso*: detto anche «fattore intenzionale», può essere «forte» o «leggero».
- *Effort del Tempo*: detto anche «fattore dell'intuizione della decisione», può essere urgente o prolungato.
- *Effort dello Spazio*: chiamato anche «fattore dell'attenzione, del pensiero», può essere «diretto-unifocale» o «indiretto-multifocale».

Laban sottolinea come certe quantità del movimento (dirette, forti, urgenti, trattenute) possono essere descritte come qualità motorie di condensamento, di conflitto e creano immagini di lotta «contro», mentre altre (indirette, prolungate, leggere, libere) esprimono qualità «indulgenti», di espansione (Govoni, 2004).

La quantità dinamica del movimento è imprescindibile dallo *Shape*, un altro parametro che osserva invece forma del corpo e i suoi cambiamenti in rapporto allo spazio e alle relazioni.

Si può, per esempio, osservare come una madre usi determinati movimenti e posture (nell'effort shape) quando allatta o gioca col suo bambino per comprendere la qualità dei suoi sentimenti e del suo vissuto del momento.

Può essere utile, per comprendere la successiva esposizione del caso, soffermarci nella descrizione, dal punto di vista della KMP, sulle prime due fasi evolutive (Orale e Anale) al recupero delle quali si è lavorato con Giorgio e la sua mamma.

Nella Fase Orale (primo anno di vita) si osserva uno sviluppo progressivo dei movimenti del bambino; si stabilisce un sistema primario di comunicazione, attraverso la relazione con la madre e lo Spazio viene organizzato nella dimensione orizzontale (questo è il piano della suddetta fase). Attraverso l'influenza integrativa della madre vengono associate le competenze dell'espandersi e del restringersi, che sono basilari come qualità anche nella vita adulta di relazione. I ritmi che caratterizzano questa fase sono: il *Sucking* (succhiare), rappresentativo della Fase Orale indulgente e il *Biting* (mordere), rappresentativo della Fase Orale lottante. I ritmi del mordere sono legati ai primi vissuti di separazione dalla madre e la progressiva differenziazione delle parti del corpo rende possibile un atteggiamento corporeo prensile nell'esplorazione dello spazio, cioè la capacità di afferrare gli oggetti.

Nella Fase Anale (dal primo al secondo anno di vita) il bambino organizza il vissuto del Peso del suo corpo sul piano verticale e simbolicamente, come afferma Laban, si presenta al mondo degli adulti, affermando se stesso. Il raggiungimento di una forma di base, come la stazione eretta, è consequenziale a una embrionale rappresentazione psichica di sé e degli oggetti. L'affermazione di sé è anche legata allo sviluppo della capacità di separazione, non angosciata, dalla madre. Una stabilizzazione e unificazione del sentire corporeo sono, per Kestenberg, indispensabili per il progressivo raggiungimento della costanza dell'oggetto.

I ritmi di questa fase sono: il *Twisting* (torcere), rappresentativo della Fase Anale indulgente e l'*Expelling* (espellere), rappresentativo della Fase Anale lottante.

LA STORIA DI GIORGIO E IL SUO PRIMO INCONTRO DI DANZA-MOVIMENTO-TERAPIA

Giorgio ha un evidente ritardo del linguaggio, visto che a 4 anni ancora non parla. Dalla neuropsichiatra viene consigliato un trattamento di logopedia; la logopedista dopo due sedute di osservazione dirà loro che occorre intervenire sul blocco emotivo sottostante, per cui consiglierà un lavoro con la danza-movimento-terapia.

Dalla prima presentazione della storia di Giorgio, esposta dai genitori, emerge che il bambino ha avuto un buon attaccamento e uno sviluppo evolutivo regolare fino ai 14 mesi di vita. Proprio in questo periodo egli inizia a camminare e a dire le prime paroline e a manifestare un carattere solare.

Alcuni mesi più tardi, però, il bambino si blocca nell'espressione del linguaggio, utilizzando solo gesti per farsi comprendere, e il suo umore si fa cupo, piange spesso e apparentemente senza motivo. È proprio in quel periodo, intorno ai 16 mesi, che i genitori riferiscono che siano avvenuti alcuni cambiamenti traumatici per Giorgio: l'assenza del papà per 4 mesi (causa lavoro, si trasferiranno in seguito, tutti e tre, dalla Sicilia in Romagna), l'eccessivo coinvolgimento della madre nella separazione di una sorella che le provocherà momenti di depressione e di assenza emotiva, l'inizio dell'asilo nido, nel quale a un certo punto Giorgio non vorrà più andare.

I genitori appaiono molto confusi e disorientati, sia nella gestione del bambino sia del loro rapporto.

Chiedo che giochi fa Giorgio e se utilizza il gioco simbolico. Non gioca quasi mai da solo, ma guarda passivamente la TV, anche per ore (fino a qualche mese prima si svegliava nel mezzo della notte e chiedeva di guardarla anche di notte!).

Il primo incontro di DMT è «drammatico»: entrambi i genitori lasciano il bambino da solo con me, dicendo che non ha problemi di separazione, a parte un piccolo pianto iniziale nelle nuove situazioni. In realtà Giorgio erompe in un pianto disperato nel vedersi solo con me, tanto che avverto, come controtransfert somatico (Pallaro) un dolore al petto e un senso di abbandono, che mi fanno sentire disarmata e impotente. Per un bel po' il bambino vuole

restare nello spogliatoio e, non sapendo più cosa fare per convincerlo a entrare nella stanza del setting, ci entro da sola e prendo un pupazzo a forma di rana e inizio a descrivere ad alta voce come questo si trasformi in un principe. Pian piano Giorgio viene attratto dal racconto e, dopo aver smesso di piangere, fa capolino nella stanza ed entra. Tiene la testa bassa con uno sguardo fisso su un punto del pavimento; il flusso è trattenuto così come la sua bocca serrata con le labbra strette. È incuriosito dall'ambiente e da ciò che faccio. Quello che mi colpisce nell'osservare i suoi pochi movimenti è un'immagine corporea che mi appare disorganizzata, con una separazione tra la periferia del corpo, che sembra passiva e una parte superiore tenuta. Si muove sul piano verticale con assenza di peso e poco radicamento, come se dovesse perdere da un momento all'altro l'equilibrio. Ogni tanto si lascia cadere a terra, come se il pavimento di legno potesse fargli sentire maggiormente i suoi confini, che mi appaiono rigidi e fragili nello stesso tempo. Approfito di questi momenti proponendogli il gioco della «copertina», che consiste nell'avvolgerlo in una coperta morbida che lo contenga con la quale trasportarlo nella stanza. Accetta quasi subito, stando però seduto e vigile. Mentre lo trasporto intono un canto muto, che ha un ritmo ripetitivo, con cui accompagno il nostro girovagare. Cominciamo a entrare in contatto anche visivo e ogni tanto Giorgio si scioglie in un sorriso, così come il suo flusso motorio diventa più morbido.

COME PROSEGUIRE?

Quando, dopo questo primo incontro, mi confronto con i genitori per valutare insieme a loro come proseguire, essi mi riferiscono che Giorgio al solo parlargli del nostro primo incontro piange e urla disperato! Si decide così di continuare il lavoro con la presenza di uno dei genitori, inizialmente la mamma e in un secondo momento il papà. Sottolineo l'importanza della presenza della madre, perché è evidente che Giorgio ha difficoltà di separazione soprattutto da lei e che la comunicazione empatica ed emotiva fra di loro è carente, altrimenti avrebbero dovuto intuire che per lui sarebbe stato troppo difficile restare da solo con me, un adulto estraneo. La mamma, inoltre, mi confesserà, solo dopo l'inizio dei nostri incontri a tre col bambino, di attraversare un momento di depressione, che comincerà a curare farmacologicamente proprio in questo periodo.

È comunque contenta di partecipare agli incontri con Giorgio, sia per capire meglio «come fare con lui» sia per avere un sostegno per sé, uno spazio in cui poter riflettere e comprendere le proprie difficoltà.

Per iniziare propongo 12 incontri bisettimanali e un incontro di restituzione ogni 4, solo con entrambi i genitori.

PRIMI INCONTRI A TRE (Giorgio, la mamma e io)

Da subito emerge il fatto che Giorgio, che non guarda negli occhi, ma si fa ugualmente capire, ha una grande rabbia repressa e un bisogno altrettanto grande di vivere la sua parte aggressiva.

Nel vedere un suo interesse per uno dei miei dinosauri, lo

prendo e prima ancora che possa iniziare a farlo «parlare», la mamma dirà che è un «bel bau», ossia un cane, confermando quell'impressione di disorientamento e leggero distacco dalla realtà del figlio! Io dirò che è un dinosauro e inizierò a fare dei versi e dei «movimenti di lotta» (che si esprimono con i parametri di Spazio diretto, Peso forte, Tempo urgente e Flusso trattenuto).

Dopo un primo stupore del bambino e della mamma (che mi racconterà di proibire a Giorgio qualsiasi manifestazione aggressiva, oltre ai capricci) il bambino comincerà, dapprima col movimento, poi con i suoni, a esprimere, e quindi a poter vivere, le sue rabbie. La qualità predominante è un Flusso molto tenuto e un Peso non radicato, lo Spazio utilizzato con i movimenti è indiretto.

Quando incontro i genitori di Giorgio, nella restituzione successiva, entrambi mi confessano di avere difficoltà nella gestione della propria aggressività a causa dei loro vissuti infantili. Raccontano inoltre che vi è, tra il bambino e il papà, una difficoltà di rapporto e che Giorgio cerca di sopperire a questa carenza, cercando altre figure maschili di riferimento (papà di suoi compagni o di bambini incontrati casualmente al parco).

Per poter attivare le qualità della lotta (ossia Peso forte, Spazio diretto e Tempo urgente), propongo a Giorgio un gioco con le palline di varia consistenza, forma e grandezza (gommapiuma, gomma dura, con aculei ecc.) in cui si lanciano le palline contro il muro o il pavimento, con l'attivazione delle qualità menzionate prima. Seppur partecipi ai miei lanci all'inizio con stupore e in seguito con un interesse divertito, Giorgio non riesce a portare a termine il suo movimento che perde di efficacia, diventando indiretto e non forte, facendo precedere tutti i lanci da un saltino (poco radicamento), ma di contro provando piacere a lanciare le palline verso l'alto.

Nell'osservarlo mi ritrovo seduta, con le gambe piegate (piede contro piede) e le braccia semi-tese e un po' discoste dal corpo, in una forma rotonda e avvolgente. Mi accorgo di aver assunto questa forma di contenitore/holding sicuro e radicato, quando Giorgio «trasforma» il gioco con le palline, iniziando a lanciare le palline nella mia direzione e indicandomi di metterle dentro il contenitore creato col mio corpo. È un gioco che durerà per tutto l'incontro e che vorrà ripetere per diverse sedute; mentre gioca, osservo nel bambino un'espressione serena, come appagata.

Penso che Giorgio in questo modo stia esprimendo il bisogno di un contenitore forte e rassicurante allo stesso tempo, che possa fargli sentire anche i suoi confini, così rigidi e fragili contemporaneamente.

IL LAVORO SUI CONFINI CORPOREI

(«Mi sento, dunque esisto»)

Inizia dal quel momento un lavoro sui confini corporei così importanti per l'acquisizione di una consapevolezza e integrazione corporea. Io e la mamma creiamo, con parti del nostro corpo, spazi (larghi, stretti, alti, bassi) attraverso i quali il bambino può insinuarsi e adattarsi, percependo i suoi confini attraverso il contatto con il nostro corpo.

Ogni passaggio viene preceduto da uno sguardo del bambino verso di me o la mamma. Come afferma Winnicott: «Quando il bambino è tenuto può guardare negli occhi della madre: riflettendo il suo sguardo, riflette ciò che vede, si sente così visto e perciò esistente» (Winnicott, 1970).

Segue un periodo in cui io e la mamma creiamo, con una stoffa elastica, una «culla» per Giorgio. Lo culliamo cantando una ninna-nanna insieme, mentre lui ci guarda negli occhi. Lo percepisco come se fosse un neonato che prende il suo nutrimento dalla mamma e ne sono emozionata.

Comprendo ulteriormente quanto sia importante continuare questo lavoro insieme alla mamma, poiché è come se, a ogni incontro, madre e bambino crescessero insieme, nel ripercorrere le prime fasi di vita all'interno di quel contenitore accogliente che è il setting. All'inizio risulta loro difficile entrare in sintonia, trovare quel flusso di tensione (*attunement*) e quel flusso di forma (*adjustment*) del quale parla J. Kestenberg, perché i movimenti della mamma sono all'inizio con un Tempo urgente e un Flusso spezzato.

Dopo essersi abbandonato al «cullamento», che richiama la fase simbiotica, Giorgio inizia a tendere il suo corpo e ad attivare un flusso trattenuto, potendo così sentire la periferia del suo corpo e inizia a muoversi sul piano orizzontale, ad essere incuriosito dallo Spazio fuori da sé e a esplorarlo. In questo modo ri-attiva i vari modelli evolutivi (strisciare, gattonare, rotolare) con piacere, insieme a me e la mamma.

L'attenzione allo Spazio e la sua esplorazione, permettono al bambino di farsi delle rappresentazioni di sé e dell'oggetto dotate di permanenza nello spazio. A livello simbolico lo Spazio tra il corpo della madre e quello del bambino, diventa quello «spazio potenziale» (Winnicott), area dei fenomeni transizionali, dove può aver luogo l'esperienza creativa (Piccioli Weatherhogg, 1998).

In questa fase Giorgio organizza da solo una sorta di «gioco del cucù»: nasconde il dinosauro sotto la mia maglia o quella della mamma, facendolo poi comparire con il verso «cucù». Lui ogni volta si stupisce e ride divertito. Viene così favorito il passaggio della costanza dell'oggetto e quindi la possibilità di rappresentare il suo mondo anche mentalmente.

Dopo le prime 5/6 sedute Giorgio comincia a passare dai suoni alle lallazioni e da qui alle parole (inizierà anche a chiamarmi per nome, a modo suo). La mamma racconta anche il recupero di una comunicazione fatta di sguardi, effusioni, risate che erano venuti meno dopo il primo anno di vita.

È importante sottolineare che con Giorgio, avendo lui in generale poca fiducia negli altri ed essendo stato il «battesimo» del nostro lavoro difficile, è stata importante la costruzione di un *holding environment* (ambiente di contenimento di cui parla Winnicott).

La creazione di uno spazio in cui il bambino possa conoscere, riscoprire e riconoscere, attraverso il corpo e il

movimento, la propria creatività; un ambiente che accolga, comprenda, contenga i messaggi che emergono.

Il lavoro con Giorgio si è evoluto velocemente grazie anche al fatto che i genitori (soprattutto la mamma) si sono da subito affidati a me e al mio lavoro, comprendendolo e proseguendolo a casa loro stessi.

«IL DINOSAURO SONO IO»

(La conquista dell'Effort del Peso e la nostra separazione/conclusione)

Giorgio inizia a sperimentare il Piano Verticale. Un gioco che ama fare, in questo periodo, è saltare in piedi sopra una grossa palla elastica, tenuta ferma (contro un angolo) con un piede da un adulto che tiene il bambino per le mani. Nel fare questo, noi adulti accompagniamo con un ritmo ripetuto, orale lottante, i suoi salti. All'inizio ha difficoltà a fidarsi, poi invece riesce a lasciarsi andare divertito, passando da un Flusso trattenuto a libero alternativamente.

Mi raccontano i genitori che Giorgio crea, in questo periodo, il suo oggetto transizionale (una copertina rosa morbida) che gli serve a tenere viva l'immagine materna (Winnicott).

A questo punto del percorso decidiamo insieme di far partecipare il padre a un incontro, in modo da favorire la loro comunicazione e questo incontro risulta illuminante per comprendere il tipo di relazione presente tra loro.

Giorgio vuole fare il «gioco-lotta del dinosauro» col papà, impersonando lui stesso l'animale preistorico. Il padre sposta invece l'attenzione su un robot da costruire, che egli stesso ha portato da casa, immergendosi in questo gioco e ignorando quello proposto dal bambino. Alla fine, quando il padre avrà terminato la costruzione, Giorgio, che non si era sentito considerato, distruggerà con rabbia il robot, attivando la veemenza, precursore dell'Effort del Peso. Questo gesto evidenzia che, a questo punto del percorso terapeutico, abbiamo raggiunto la Fase Orale lottante, nella quale vi è l'impulso a differenziare tra sé e l'oggetto (Mahler).

Nella restituzione con i genitori è stato importante soffermarsi sul significato del gesto del bambino. In questo modo i genitori sono stati aiutati a capire che, nonostante le loro buone intenzioni, il comportamento del figlio era comprensibile e che era utile capirne il significato nascosto.

Si decide, dopo i 12 incontri bisettimanali insieme a un genitore, di proseguire per altri 8 incontri nei quali il bambino starà solo con me, poiché ora egli può farlo in modo sereno e naturale.

In questo periodo ha luogo una vera e propria sperimentazione, quella che la Greenacre (1952) definì «l'avventura amorosa col mondo». Il bambino inizia a modellare forme di movimento nel piano e nella direzione verticale: si allunga, accorcia, arrampica, movimenti tipici della Fase Anale.

Inventa un gioco nel quale, dopo essersi arrampicato per salire su una struttura di legno, fa un balzo su materiali morbidi in basso, interpretando con i movimenti e i suoni un dinosauro. Quel dinosauro, col quale aveva attivato la sua parte «aggressiva» o che aveva nascosto sotto le nostre maglie, ora è lui!



Anno XII – n. 2 – novembre 2017
Creatività

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

Comitato Direttivo
 Tito Baldini, Daniele Biondo, Paola Carbone,
 Cinzia Lucantoni, Giovanna Montinari

Direttore Responsabile
 Alessandro Riva

Indice e abstracts dei numeri di AeP sul sito
www.aep.associazionearpad.it

Abbonamento annuale (2 numeri): € 30,00

(Enti € 50,00 - Estero € 60,00)

Edizioni Magi
 Corso d'Italia, 38/a - 00198 Roma
 Tel. 06.87.55.30.35
redazione@magiedizioni.com
www.magiedizioni.com

Il gioco segue una precisa dinamica: il dinosauro/Giorgio si avvicina a me e mi dà due pizzichi leggeri, io faccio finta di essere arrabbiata e di volerlo prendere. Lui corre eccitato verso la sua base sicura (la struttura di legno su cui si arrampica), e questo per tante volte.

C'è una certa veemenza in questa fase anale «precursore» della forza; mentre il «precursore» della leggerezza si può individuare nel tocco delicato dei pizzicotti (con le dita a pinza).

Si attiva così il gioco simbolico.

Giorgio arricchisce sempre più il suo vocabolario e inizia a fare delle frasi di senso compiuto, oltre che ad attivare un sano processo di separazione dalla figura materna. Nell'ultima visita neuropsichiatrica viene decretato che Giorgio ha superato il blocco emotivo dato che «sperimentava il linguaggio» e che non ci fosse più bisogno di avere un insegnante di sostegno per l'anno successivo.

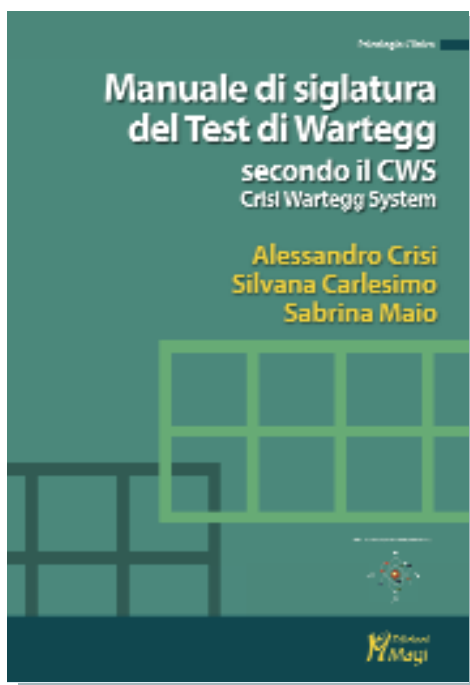
I genitori decidono di terminare dopo questi ultimi 8 incontri e di continuare un lavoro logopedico privato per il recupero di alcune lettere con le quali ha difficoltà di pronuncia.

Mi piacerebbe terminare con le parole con le quali la mamma ha descritto il nostro lavoro con la DMT:

Con la DMT riesci a potenziare le tue capacità attraverso la scoperta di te stesso, di ciò che nel bene e nel male ci portiamo dentro. Se devo usare un'immagine, gli incontri con la danza-movimento-terapeuta mi appaiono come quando si deve riordinare un garage: devi tirare fuori tutto per vedere, non cosa buttare o cosa riciclare, ma per scoprire che ogni cosa può essere recuperata (le tue energie, ciò che sei) e mettendo ogni cosa al suo posto, trovi il senso di ogni cosa dando il giusto peso a ricordi, emozioni, sentimenti... persone.

Bibliografia

- Freud A.** (1936), *L'Io e i meccanismi di difesa*, Torino, Boringhieri, 1985.
- Govoni R.M.**, «Emozione-espressione-cura. Movimento e Danza: modalità espressive nel processo psicoterapeutico», in P.E. Ricci Bitti (a cura di), *Regolazione delle emozioni e artiterapie*, Roma, Carocci, 1998.
- Govoni R.M.**, «Introduzione all'analisi del movimento», in A. Adorisio, M.E. Garcia, *D.M.T. Modelli e pratiche nell'esperienza italiana*, Roma, Edizioni Magi, 2004.
- Greenacre PH.** (1952), *Trauma, crescita, personalità*, Milano, Cortina, 1986.
- Kestenberg J.**, *Parents and children: psychoanalytic studies in development*, New York, Aronson, 1975.
- Laban R.**, *Modern Educational Dance*, London, McDonald and Evans, 1948.
- Loman S.**, *Employng a developmental model of movement patterns in Dance-Movement-Therapy with young children and their families*, «American Journal of Dance Therapy», 1998.
- Mahler M., Pine F., Bergman A.** (1975), *La nascita psicologica del bambino*, Torino, Boringhieri, 1978.
- Pallaro P.**, *Senso di identità corporea e senso dell'Io*, «Quaderni di Art Therapy Italiana», 1998.
- Piccioli Weatherhogg A.**, *Al di là delle parole. L'osservazione del movimento nella Danza-Movimento-Terapia attraverso le linee evolutive il contributo di J. Kestenberg*, «Quaderni di Art Therapy Italiana», 1998.
- Tortora S.**, *The dancing dialogue*, University of Michigan, Brookes Pub, 2006.
- Winnicott D.W.** (1970), *Gioco e Realtà*, Roma, Armando, 1974.



▶ **F**rutto di un'esperienza pluridecennale nell'uso del Test di Wartegg, il presente Manuale si pone come obiettivo primario e centrale quello di consegnare nelle mani dello psicologo modalità più chiare ed esplicite di siglatura del test secondo il Crisi Wartegg System (CWS).

Nella pratica psicodiagnostica, infatti, ottenere una siglatura corretta e coerentemente uniforme consente di conseguire due obiettivi fondamentali: da un lato, pervenire a una corretta valutazione psicologica dell'esaminato e, dall'altro - aspetto imprescindibile nella validazione soprattutto di un test proiettivo - raggiungere un elevato livello di attendibilità.

Gli Autori hanno realizzato tali finalità attraverso un'attenta e puntuale rivisitazione delle modalità di somministrazione e di conteggio ma, soprattutto, dedicando una particolare attenzione alla coerenza interna dei criteri di siglatura, aspetto che ha permesso di meglio chiarire, affinare e approfondire le indicazioni già fornite nel *Manuale di Test di Wartegg. Norme per la raccolta, la siglatura e l'interpretazione*, di cui il presente volume è parte integrante.

Il numero particolarmente elevato di esempi pratici messi a disposizione dello psicodiagnosta - tra cui circa 1.700 definizioni relative alla Qualità Affettiva, più di 1.200 verbi suddivisi nelle varie possibili direzioni e un elenco delle risposte popolari suddiviso per fasce d'età - testimonia anche il fatto che il Test di Wartegg, parimenti ad altri test proiettivi, rappresenta una materia viva che accompagna l'evoluzione delle conoscenze psicologiche e i cambiamenti delle società in cui viene applicato, modificandosi con essi.

Alessandro Crisi, psicoterapeuta, Visiting Professor presso la Graduate School for Professional Psychology dell'Università di Denver (Colorado), già Docente della Sapienza Università di Roma. Fondatore e Presidente dell'IIW - Istituto Italiano Wartegg, ideatore del CWS (Crisi Wartegg System), responsabile del Settore di Psicodiagnostica dell'Istituto di Ortofonia. Membro della Società Internazionale Rorschach, Fellow della Society for Personality Assessment all'interno della quale dirige l'International Interest Group, è autore di numerose pubblicazioni nell'ambito della psicodiagnostica. Dal 2008 svolge un'intensa attività didattica e congressuale in Italia, in Europa e negli USA, collaborando con varie associazioni e istituzioni locali.

Silvana Carlesimo, psicologa e psicodiagnosta. Dal 2003 collabora con l'Istituto Italiano Wartegg dove svolge attività didattica, di ricerca e supervisione in ambito psicodiagnostico. Dal 2006 al 2010 ha prestato la sua opera nell'ambito della formazione presso la Scuola di Cultura Psicodiagnostica «Silvia Montagna». Dal 2003 si dedica all'attività libero-professionale in ambito psicodiagnostico sia clinico sia peritale, occupandosi principalmente della valutazione della psicopatologia dell'adulto. È co-autrice di pubblicazioni in ambito psicodiagnostico presentate in Congressi nazionali e internazionali.

Sabrina Maio, psicologa, psicoterapeuta ed esperta in psicodiagnostica. Dal 2000 collabora con l'IIW - Istituto Italiano Wartegg dove svolge attività didattica, di ricerca e supervisione in campo psicodiagnostico. Dal 2004 è docente nella Scuola di specializzazione in Psicoterapia dell'Istituto dell'Approccio Centrato sulla Persona (IACP). Svolge, inoltre, attività libero-professionale in ambito psicoterapeutico e nell'assessment di tipo collaborativo, con adulti e bambini. È autrice e coautrice di numerose pubblicazioni scientifiche presentate in Congressi nazionali e internazionali.

COLLANA: PSICOLOGIA CLINICA – PAGINE: 264 – PREZZO: € 65,00 – ISBN: 9788874873760 – FORMATO: 16,5x24

INDICE

Introduzione – Premessa. Le sigle del CWS in inglese – I. LA SOMMINISTRAZIONE – II. LA SIGLATURA DEL CARATTERE EVOCATIVO – III. LA SIGLATURA DELLA QUALITÀ AFFETTIVA – IV. LA SIGLATURA DELLA QUALITÀ FORMALE – V. LA SIGLATURA DEI CONTENUTI PRIMARI E SECONDARI – VI. LA SIGLATURA DELLA FREQUENZA – VII. LA SIGLATURA DEI FENOMENI PARTICOLARI – VIII. LA SIGLATURA DELLE RISPOSTE MOVIMENTO – IX. LA SIGLATURA DELLE RISPOSTE IMPULSO – X. I COMPUTI – Note conclusive – Bibliografia

www.magiedizioni.com – tel. 06.87.55.30.35 – redazione@magiedizioni.com

La rubrica raccoglie comunicati dell'ufficio stampa dell'IdO – Istituto di Ortofonologia

Dalla cronaca alla stampa, a cura di RACHELE BOMBACE

La tipologia psicologica è una guida per l'analista, ma resta ignorata

Beebe (psichiatra): «Non è teoria astratta, ma uno strumento per conoscere come funziona il sé»

«Nel 1921 Freud guardò il libro di Jung sulla tipologia psicologica, giudicandolo superficiale e distante dalla psicologia del profondo o dell'individuazione (come fu definita nel sottotitolo del libro in versione inglese del 1923). Purtroppo, la maggior parte degli analisti junghiani continua ad adottare il punto di vista di Freud, nonostante le tipologie psicologiche siano essenziali alla psicologia dell'individuazione». È deciso nella sua critica John Beebe, psichiatra e analista junghiano di San Francisco, aprendo la *Lectio magistralis* sul tema «Energie e dinamiche di personalità nella tipologia psicologica», promossa a Roma dall'Associazione per la Ricerca in Psicologia Analitica (ARPA), l'Istituto di Ortofonologia (IdO), il Centro italiano di psicologia analitica (CIPA) e l'Associazione Culturale Metis di Verona.

«La teoria junghiana sulla tipologia psicologica mi ha aiutato a comprendere le dinamiche di attrazione e respingimento tra le persone, a capire perché alcuni legami funzionano oppure no. Non è una teoria astratta ed estrosa – conferma Beebe – è uno strumento per conoscere come funziona il nostro sé che ci mette nelle condizioni di vivere e di crescere. È importante per gli analisti che lavorano con la storia del paziente, anche se è un bambino, perché le radici del problema della tipologia si trovano nell'infanzia – sottolinea lo studioso – in quell'intreccio che può funzionare o meno tra la madre e il figlio e il padre e il figlio».

Il fondatore del «San Francisco Jung Institute Library Journal» chiarisce: «È un errore pensare che la tipologia rinchiuda le persone in categorie. Al contrario, è una guida per l'analista, lo aiuta a capire e a organizzare tutto il materiale empirico che emerge nella terapia attraverso quelle forme di consapevolezza che appaiono nei sogni, nelle fantasie e nei comportamenti complessuali. Spesso le figure che emergono nei sogni rappresentano proprio le forme della tipologia».

In una conferenza del 1976 venne utilizzato un palloncino (quale immagine del sé) per spiegare le tipologie psicologiche. Il palloncino era diviso in quattro aree colorate che rappresentavano le quattro funzioni: il giallo indicava l'intuizione, il verde la sensazione, il blu il pensiero e il rosso la funzione del sentimento. Le funzioni ci permettono di avere un sé cosciente, possono essere introverse ed estroverse, e nella loro esistenza sono aidate dagli archetipi. Io avevo già fatto il test standardizzato di Myers per conoscere la mia funzione

principale nel 1968 – fa sapere lo psicoanalista – ho un'intuizione estroversa con un pensiero introverso. Jung era caratterizzato da un'intuizione introversa che gli ha dato la possibilità di stringere un contatto forte con la sua funzione interiore. Nel *Libro Rosso* ci racconta il suo percorso personale – continua l'esperto – un viaggio interiore durante il quale l'analista svizzero ha incontrato tanti personaggi con cui ha saputo costruire un rapporto dialogico (come Salomè e il profeta Elia)».

Beebe ha approfondito la questione della tipologia per 50 anni e a Roma ha deciso di illustrarla da un'angolazione diversa: attraverso il cinema.

«FACE TO FACE» E L'ANALFABETISMO PSICOLOGICO – Nell'introduzione della sceneggiatura di «Face To Face» di Ingmar Bergman c'è una lettera indirizzata a tutti gli attori: «Il regista ha aggiunto una cosa non insolita alla nostra professione – prosegue Beebe – ha spiegato che il personaggio centrale del film era una brava psichiatra, preparata, ma psicologicamente analfabeta. Jung ha lasciato gli strumenti per diventare psicologicamente colti – ricorda l'analista – e per conoscere il modo in cui la psiche si organizza in maniera regolare e ripetitiva, con diversi stili di consapevolezza e coscienza che vivono e convivono in rapporto tra loro. Dopo aver visto il film, decisi che avrei imparato a riconoscere queste forme di coscienza nei momenti in cui sarebbero emerse nel mio paziente. Come uno studente di musica studia il solfeggio per imparare a riconoscere la differenza tra le varie tonalità della musica occidentale, così noi psicoanalisti avremmo dovuto studiare la tipologia psicologica per aiutare meglio i nostri pazienti».

«WHAT MAISIE KNEW» E LA COINCIDENTIA OPPOSITORUM – Il film che apre la giornata romana è «What Maisie Knew», girato nel 2012 e diretto da Scott McGehee e David Siegel. Il lungometraggio riprende la novella di Henry James e racconta la storia di una bambina di sette anni con una mamma rockstar e un papà mercante d'arte. «In “What Maisie Knew” Henry James voleva trattare la questione dell'egocentrismo, tema che la bambina conosceva già all'età di 11 anni. Sembra che Masie – sottolinea Beebe – abbia un sé che capisca e che sappia anche il tipo di genitore che le occorra. Il vero dilemma della questione della tipologia – precisa – è che ogni persona non ha bisogno di avere intorno a sé soggetti simili, ha bisogno di persone che l'aiutino ad affrontare i problemi della vita che da sola non è in grado di affrontare. La tipologia di personalità della mamma rockstar è quella della “sensazione introversa”, convinta che il sapere astratto possa bastare; quella di Masie è più pragmatica, la sua funzione dominante è l'intuizione estroversa. La bambina sa quello che le serve, ma se il suo sé continuerà a restare insoddisfatto

rischierà di crollare. La speranza risiede nel nuovo marito della madre, un barista contento di guadagnare poco. Inizialmente appare una figura paterna improbabile e invece il loro incontro sarà significativo: lui ha la sensazione estroversa inferiore, una funzione creativa che darà calore e concretezza alle intuizioni della piccola. Ecco la *coincidentia oppositorum* – dimostra il professore americano – Masie rifiuta la madre introversa e sceglie il marito della madre estroverso di sensazione. Si incontrano sul piano dell'estroversione. In questo modo la questione della tipologia ci aiuta a capire il senso delle dinamiche fra i soggetti interni. Utilizzandola potremo comprendere meglio come queste personalità parziali si attraggano e respingano, come si creino i loro legami o il perché non si creino».

«LUCI DELLA CITTÀ» E L'INTUIZIONE INTROVERSA

– «La funzione dell'intuizione introversa si comprende molto bene nei film muti, molto utili con un pubblico americano, decisamente estroverso», commenta Beebe. «In *Luci della città* Charlie Chaplin descrive il funzionamento di una dimensione irrazionale della coscienza che è la sua intuizione introversa, incarnata nella figura di un povero vagabondo caratterizzato dalla capacità di immaginare, vedere, predire e profetizzare qualcosa che sta accadendo. Nel periodo degli anni Venti la funzione più diffusa sul piano collettivo era la sensazione estroversa – sottolinea l'esperto – mentre l'intuizione introversa caratterizzava piuttosto la funzione inferiore a livello culturale. Chaplin, nel suo film, mette in risalto piuttosto le qualità che questa funzione non ha: la sensazione estroversa e il sentimento estroverso. In genere la personalità con intuizione introversa è vittima di bullismo, attira più proiezioni di qualsiasi altro tipo. Vede prima di tutto le forme archetipiche, ma non ha il giusto rapporto con alcune forme della realtà quali il potere. È sempre l'ultima a vedere la realtà concreta.

L'intuizione introversa agisce nella coscienza. Jung, nella sua teoria dell'individuazione affermò che la coscienza è l'organismo in via di auto-organizzazione. Non dovremmo quindi sorprenderci del fatto che la coscienza emerga dalla psiche. Se una persona cura sistematicamente la psiche, la sua coscienza emergerà. Questo non vuol dire rendere ciò che è inconscio conscio – chiarisce – ma creare le condizioni affinché la psiche possa organizzarsi. La tradizione buddista era molto importante per Jung (buddismo Zen); la psicologia del buddismo è la psicologia della coscienza come realtà emergente. Dopo la sua illuminazione – racconta Beebe – il Buddha predicava affinché altre persone potessero imparare quello che lui aveva raggiunto tramite l'illuminazione e, quando le persone gli chiesero cosa avesse raggiunto, lui mostrò un fiore. Negli anni Trenta, periodo in cui Jung elaborava la teoria dell'individuazione come spostamento dall'Io al Sé, qualcuno gli chiese se la coscienza fosse di aiuto in questo processo di individuazione. L'analista svizzero rispose che la coscienza è l'individuazione di un individuo. Se un seme è destinato a produrre un determinato fiore, quando fiorirà realizzerà il suo determinato processo di individuazione. La coscienza – rimarca lo studioso – è il fiore di un essere umano e le otto funzioni con gli atteggiamenti sono i suoi petali».

DINAMICA INTROVERSO-ESTROVERSO – «Il dibattito dentro-fuori è una dinamica fondamentale. Lo slancio estroverso tende al collegamento con l'oggetto e predilige la forma dell'esperienza condivisa con gli altri. Per chi ha invece un atteggiamento introverso, l'esperienza è una questione interiore e privata – chiarisce Beebe – pertanto non predilige la condivisione. L'introverso cerca sempre il collegamento con l'immagine archetipica che corrisponde a quell'esperienza. Passando al sentimento introverso, chi ha questa funzione dominante rimane attaccato alla psiche infantile, alle cose del passato e la sua funzione ci aiuterà a capire gli attaccamenti degli altri meglio di qualsiasi altra tipologia. Freud utilizza la sua funzione di sentimento introverso – ricorda Beebe – per comprendere le paure e i desideri in modo razionale. Un esempio di sentimento introverso è incarnato nell'immagine dell'immatùrità che emerge in "The Strong Man" di Frank Capra con Harry Langdon».

NELLE RELAZIONI SENTIMENTALI UN INTROVERSO TENDE A SPOSARE UN ESTROVERSO

– «Il vagabondo di Chaplin ha un'intuizione introversa e incontra una ragazza, una realtà archetipica, che dovrà trovare la sensazione estroversa necessaria per potersi unire all'oggetto». Sempre sull'introversione, Beebe cita un noto lungometraggio: «The Freshman» con un Harold Lloyd nei panni di uno studente pronto per il College e dominato dal pensiero introverso. Il suo compito sarà «definire fino a conoscere» e alla fine lo studente incontrerà una donna a lui complementare, la cui funzione dominante è la sensazione estroversa». Infine, sulla sensazione introversa c'è «Haunted House» di Buster Keaton. Qui il protagonista vede problemi ovunque, ma nel silenzio cerca la soluzione. Incontrerà una figura femminile che incarna la funzione a lui inversa di intuizione estroversa e che la porterà a invadere il suo spazio.

HITCHCOCK E L'OMBRA – «Quando si incontra la propria funzione inferiore allora si incontra la propria ombra. Si attraversa l'ombra per arrivare all'anima e quando si arriva all'anima si può vedere l'ombra per quella che è». Beebe chiude la sua lezione sull'ombra e, cinematograficamente, cita Alfred Hitchcock: «È il più grande regista di sensazioni introverse – ammette l'analista junghiano – è come se avesse scritto un libro sull'ombra. Lo testimoniano i suoi film "Strangers on a Train", "Vertigo", "Intrigo internazionale" e "Marnie". In quest'ultimo film fa interpretare alla sua attrice la parte di una donna di sensazione estroversa con una personalità oppositiva che ha 4 facce: aggressiva, evitante, seduttiva e paranoica. Tutto serve a tenere lontano l'altro, è una difesa del sé». Beebe conclude: «L'ombra la incontriamo spesso, tutte le volte che vediamo una persona che non ci piace e proiettiamo in lei la nostra zona d'ombra. I nostri sogni sono pieni della proiezione dell'ombra».

Terremoto, il 94% dei bambini seguiti in Abruzzo e Marche immagina un futuro migliore

Lo rivela una ricerca dell'IdO. L'équipe supporta 1.230 alunni, 180 docenti in 3 regioni

Dopo 7 mesi di lavoro al fianco di insegnanti, genitori e alunni nell'elaborazione del trauma post-terremoto che ha sconvolto l'Italia centrale, il 94% dei bambini supportati nelle scuole elementari dell'Abruzzo e delle Marche ha mostrato, sia pur con gradualità diverse, di poter immaginare un futuro riparativo dell'esperienza traumatica. I piccoli studenti dell'Italia centrale riescono quindi a pensare a un futuro migliore e a dirlo è l'équipe dell'Istituto di Ortofonia di Roma (IdO), accorsa nelle regioni Abruzzo, Marche e Umbria subito dopo le scosse del 24 agosto 2016 per sostenere 1.230 alunni e 180 insegnanti di 8 istituti comprensivi. Nelle scuole di Montorio Crocigno, Montorio al Vomano, Nerito (Abruzzo), nell'istituto comprensivo del Tronto e Valfluvione, ad Arquata del Tronto e Acquasanta Terme (Marche) è stata infatti condotta un'indagine conoscitiva sullo stato psicologico dei minori dopo l'intervento d'aiuto durato tutto l'anno scolastico. I risultati della ricerca sono stati presentati al convegno romano su «Narrazione, trauma e salute: dall'individuo alla società».

«Il nostro obiettivo è rimettere in moto il processo immaginativo dei minori che hanno vissuto il terremoto – precisa Magda Di Renzo, responsabile del Servizio Terapie dell'IdO – per consentire loro di recuperare il prima possibile il senso della continuità dell'esistenza, interrotto dall'esperienza traumatica. Attraverso il processo immaginativo i contenuti affettivi, come l'angoscia sperimentata durante il trauma, possono ricongiungersi ai contenuti ideativi, quali il recupero del ricordo traumatico. Questo processo – chiarisce la psicoterapeuta dell'età evolutiva – consente di evitare la strutturazione della sindrome post-traumatica nei bambini».

Al centro del modello d'intervento dell'IdO c'è il lavoro sul corpo attraverso attività mirate all'espressione delle emozioni. «Per far ripartire l'immaginazione in base alle differenti età abbiamo utilizzato una varietà di canali: attività grafiche, ludiche, narrazioni, laboratori creativi, di psicodramma, di motricità e i circle time. Con i bambini di 3 anni – spiega Andrea Cossu, psicoterapeuta dell'IdO e coordinatore del progetto Terremoto – partiamo soprattutto dal gioco, ma mano a mano che la fascia di età cresce aggiungiamo altre attività. Per esempio, ai bambini della scuola primaria proponiamo i disegni, le narrazioni e la scrittura di storie. I ragazzi più grandi, invece, riescono a condividere e a elaborare i propri vissuti emotivi nei momenti di circle time. Lavoriamo sulle loro emozioni più comuni: la rabbia, la paura, la tristezza e il disorientamento. Hanno perso le loro case, che subito dopo il terremoto erano diventate tende, così come la loro scuola – ricorda lo psicoterapeuta – e perdere la casa significa perdere il senso di sicurezza».

Da qui l'IdO ha deciso di sondare il livello di stress vissuto da questi minori attraverso la somministrazione di un questionario a 40 insegnanti, relativo alla valutazione dei rischi legati all'esperienza del terremoto in 684 studenti delle scuole elementari e delle medie di Abruzzo e Marche. Dalla lettura delle schede valutative – realizzate in collaborazione con la Società Italiana per lo Studio dello Stress Traumatico (SISST) – è emerso che su 636 bambini delle primarie, 600 (94%) hanno presentato un rischio traumatico basso, 29 (5%) un rischio moderato e solo per 7 bambini (1%) il rischio è risultato alto. Alle Medie, invece, su 48 bambini il 16% ha un rischio basso mentre per il 60% (29 alunni) è moderato.

Il lavoro dell'IdO non si limita a monitorare lo stato di stress. L'équipe di psicoterapeuti dell'età evolutiva ha voluto capire soprattutto se questi stessi bambini riescono ancora a pensare al futuro, sebbene tutto intorno ci sia la distruzione. Per comprenderlo hanno utilizzato il test proiettivo di Crocq sul disegno delle tre case (la casa del passato, del presente e del futuro).

«Su 600 bambini nessuno ha negato il problema del terremoto – afferma Di Renzo – perché il disegno della seconda casa (quella del presente) è stato realizzato quasi da tutti. Molti hanno anche immaginato la casa del futuro migliore di quella che avevano. Questo vuol dire che il processo immaginativo non si è bloccato e la percentuale è molto alta: un solo bambino su 611 ha disegnato una sola casa – conclude Di Renzo – e solo 48 bambini hanno disegnato la casa del presente senza segni di terremoto».

L'esperienza decennale dell'IdO ha permesso di supportare i bambini a 360 gradi, proponendo attività di sostegno a misura di scuola e famiglia. «Abbiamo attivato laboratori esperienziali per i docenti, laboratori psicoeducativi per gli studenti nelle classi, sportelli di ascolto per genitori e docenti e, infine, anche uno sportello di ascolto online a cui possano fare riferimento quei minori che sono stati trasferiti in cittadine diverse da quelle d'origine. Lo spazio di ascolto e di confronto, partito a settembre dell'anno scorso nelle zone terremotate dell'Italia centrale, è servito per supportare gli adulti (insegnanti e genitori) – chiarisce Cossu – nel loro ruolo educativo e nel difficile compito di sostenere i bambini nell'elaborazione dell'evento traumatico. Per questo motivo abbiamo proposto, prima della riapertura delle scuole, percorsi in piccoli gruppi di Psicodramma e di Danza Movimento Terapia a orientamento psicodinamico rivolti esclusivamente agli insegnanti. Lo scopo era quello di aiutare i docenti a elaborare per primi i vissuti emotivi, in modo da mantenere il loro ruolo di figura di riferimento per i bambini una volta ritornati tra i banchi.

Il lavoro con gli studenti prevede, infine, una regola fondamentale: ogni laboratorio parte da quello che portano i ragazzi – conclude Cossu – nessuno psicoterapeuta dell'équipe dell'IdO ha mai chiesto a un ragazzo di raccontare il terremoto o l'esperienza legata al terremoto. Si parte sempre dai racconti spontanei dei minori, qualsiasi essi siano e poi si utilizzano per costruirci sopra delle storie e per lavorare sulle emozioni legate a quelle storie».

L'IdO ha previsto la necessità di accompagnare insegnanti,

genitori e ragazzi in previsione della nuova fase di cambiamenti concomitanti alla ripresa delle lezioni, per affrontare il trasferimento nelle casette, il ritorno ai paesi di origine, la ripresa dell'anno scolastico in nuove scuole e, infine, per la formazione dei nuovi gruppi classe con il ritorno di alcuni compagni e altri da cui separarsi.

Trauma, IdO: «Considerare le sintonizzazioni inadeguate nelle diagnosi»

Di Renzo e Vanadia: «Il primo elemento di cura è proprio la relazione»

«Nell'aspetto diagnostico non sono sufficientemente prese in considerazione tutte quelle problematiche dovute alle sintonizzazioni non adeguate nei primi anni di vita. Queste vanno ad accumularsi nel concetto di trauma cumulativo, ormai assolutamente chiaro, e contribuiscono a creare delle difficoltà nel bambino che, se non viste, vengono addebitate solo al sintomo che il bambino presenta». A sottolinearlo è Magda Di Renzo, responsabile del servizio di Terapie dell'Istituto di Ortofonologia (IdO), al convegno a Roma sul tema «Narrazione, trauma e salute: dall'individuo alla società». Sull'argomento «Attaccamento e trauma» si è svolto nella Capitale anche un altro convegno internazionale il mese scorso, a cui hanno preso parte neuroscienziati, psicologi, psicoterapeuti e psichiatri. «Ha riguardato il concetto di trauma e attaccamento e di trauma dell'attaccamento – spiega Elena Vanadia, neuropsichiatra dell'IdO – e la relazione è risultato l'elemento primario tanto nel bambino quanto nell'adulto, che porta i segni di questo trauma cumulativo. Dunque, il messaggio molto forte ripreso da tutti è stato che il primo elemento di cura è proprio la relazione».

L'IdO, nel suo modo di operare, cerca sempre di tener conto di due elementi fondamentali: «Dobbiamo considerare tutto ciò che il bambino ci mostra – spiega Vanadia, neuropsichiatra infantile dell'Istituto di Ortofonologia – per non rischiare di ridurre tutto il problema al sintomo che in quel momento emerge. L'altro aspetto che attenzioniamo è la storia del bambino. Molte volte non c'è un'unica causa nel determinismo di un quadro sintomatologico o nel comportamento di un bambino – chiarisce l'esperta – che in realtà lo sta utilizzando per comunicare il suo disagio. A tal proposito sono tanti i correlati neurobiologici. Ho fatto riferimento alla teoria polivagale di Porges, perché grazie ad essa siamo in grado – non solo noi neuropsichiatri infantili, ma anche i cardiologi e i pediatri – di spiegare come quella instabilità neurovegetativa e autonoma, per noi così importante fin dai primi mesi di vita, in realtà rimanga come elemento determinante rispetto ai livelli di attivazione del bambino. Non è solo un'attivazione mentale e relazionale – sottolinea il medico – ma anche somatica, perché il minore le vive le sue esperienze e deve costituire il punto di partenza per un lavoro terapeutico». A

tal fine, Di Renzo aggiunge: «Al convegno è stato ribadito come nella psicotraumatologia sia fondamentale intercettare i segni del trauma il più precocemente possibile, affinché non si accumulino nella storia del bambino quegli eventi che insieme struttureranno poi un elemento patologico».

Le esponenti dell'IdO hanno presentato infine due casi clinici. «Riguardano due bambine di circa 6 e 8 anni. Ciò che le ha portate all'osservazione è stato un disturbo di apprendimento (Dsa), in particolare di scrittura. Entrambe le piccole avevano un passato molto travagliato rispetto alle relazioni, sia intrafamiliari sia a livello scolastico – precisa Vanadia – in particolare in un caso a livello educativo e pedagogico. Ci ha colpito trovare così simili queste due storie, nonostante le loro peculiarità – prosegue la neuropsichiatra infantile – perché mentre la bambina di sei anni non è riuscita inizialmente a strutturare e a innestare il processo di scrittura, la piccola di 8 anni lo ha destrutturato, trovando quasi una strategia per determinare l'errore. Sembra eccessivo da dire, ma in base a un'analisi più profonda di cosa significhi attivare un meccanismo del genere, l'elemento da sottolineare – afferma Vanadia – è che il lavoro psicopedagogico non sulla scrittura da una parte, e quello psicoterapico mai sulla scrittura dall'altra hanno determinato un ricompattamento e il ripristino di una scrittura adeguata. Il sintomo ultimo che vedevamo, ovvero il disturbo della scrittura – concludono – non poteva essere risolto con una diagnosi di Dsa né con un laboratorio specifico sulle strategie per il Dsa».

Bordonaro (SIPP): «La psicoanalisi ha vissuto un paradosso sull'autismo»

Prima fra le scienze psicologiche a occuparsene, importante suo contributo

«La psicoanalisi ha vissuto un paradosso a proposito di autismo, perché in realtà è stata la prima fra le scienze psicologiche a occuparsene». Lo afferma Daniela Bordonaro, segretario scientifico regionale della Sezione Sicilia Calabria della SIPP (Società italiana di psicoterapia psicoanalitica).

«Già negli scritti di Melanie Klein – psicoanalista post freudiana nota per i suoi studi pionieristici nel campo della psicoanalisi infantile e per aver sperimentato per prima il gioco come strumento psicoterapeutico per lavorare con i bambini – ritroviamo riportato il caso clinico di un minore con una sintomatologia che potremmo definire autistica. In seguito – racconta Bordonaro – da Frances Tustin in poi, molti autori si sono interessati alla rilevazione e al funzionamento di nuclei autistici anche in soggetti non psicotici, fino a Thomas Ogden che nella sua ricerca del limite primigenio postula l'esistenza di una nuova posizione presente nello sviluppo normale e precedente quelle kleiniane: la

posizione contiguo-autistica. Successivamente, il lavoro di Bruno Bettelheim che tanto interesse ed eco suscitò alla sua pubblicazione, finì però con diventare oggetto di grosse controversie – prosegue Bordonaro – che ricaddero a cascata su tutta la teoria psicoanalitica.

La psicoanalisi fu molto attaccata, perché Bettelheim indicò tra le cause dell'autismo una relazione patogena con la madre e sviluppò la famosa teoria della “madre frigorifero”. Una madre molto fredda e incapace di poter comunicare e dare origine a una relazione con il bambino. Probabilmente – spiega la segretaria regionale SIPP – la lettura errata di Bettelheim dipese da una non conoscenza completa della sindrome, che all'epoca tendeva ad essere inquadrata solo in termini di psicopatologia, non essendo ancora a conoscenza dei deficit o mal funzionamenti neurofisiologici, frutto di approfondimenti e studi successivi.

Questa fu una cattiva interpretazione – sottolinea la studiosa –; certo rimane il fatto che la diagnosi di autismo è sicuramente una notizia devastante per una madre, che può provocare come effetto secondario alterazioni nella relazione. Dopo Bettelheim è come se la psicoanalisi classica si fosse disinteressata della sindrome – rimarca la psicoanalista – probabilmente perché la tecnica classica degli anni Cinquanta e Sessanta male si adattava a tutte quelle patologie che non rientravano nei canoni classici. I pazienti – rammenta Bordonaro – cominciarono ad essere divisi in pazienti analizzabili e non analizzabili.

La SIPP, rispetto ad altre società psicoanalitiche, ancora molto legate ai canoni della tecnica classica, fin dalla sua nascita, direi quasi costituzionalmente, si è sempre interessata allo sviluppo di un modello di psicoterapia psicoanalitica che potesse fornire una chiave interpretativa anche per quelle patologie non classicamente considerate adatte alla psicoanalisi. Sempre all'interno dei canoni del modello freudiano, la psicoterapia psicoanalitica ha dato ascolto a tutte le sofferenze e ai bisogni di cura. Questo approccio ci ha permesso di sviluppare un'attenzione verso le nuove patologie figlie del nostro tempo, come quelle narcisistiche, perverse, borderline e tutte le dipendenze vecchie e nuove – continua Bordonaro – dando vita a uno strumento psicoterapeutico più vitale ed elastico, adattato ad altri contesti oltre quello privato, come le istituzioni, il carcere, i consultori familiari e anche con i bambini multiproblematici come quelli autistici. È un risultato di cui siamo orgogliosi – ammette l'analista – che ci ha permesso di allargare ancora una volta la nostra prospettiva.

Il convegno “Verso l'autismo, quali contributi può offrire la Psicoanalisi”, promosso dalla Sipp lo scorso 4 novembre a Catania con Magda di Renzo, analista junghiana e responsabile del servizio terapie dell'Istituto di Ortofonia (IdO), e Ida Contarino, psichiatra, psicoterapeuta e associata SIPP, ha puntato proprio su una visione moderna della presa in cura dei pazienti autistici. L'idea è quella che gli psicoanalisti debbano uscire dai loro studi privati. Siamo chiamati a confrontarci per poter dare forma e contenuto a tutte le spinte vitali e creative che ci circondano e per poterle tradurre in pensiero e linguaggio psicoanalitico. Sull'autismo c'è un altro “paradosso”: le ultime linee guida nazionali dell'Istituto superiore di

Sanità (ISS) considerano come unica psicoterapia utile nei confronti dei bambini autistici la terapia cognitivo-comportamentale che, come sappiamo, ottiene attraverso tecniche comportamentali un addestramento mirato soprattutto alla gestione dei comportamenti problema. Credo che queste tecniche – sottolinea l'analista – siano un ausilio soprattutto per i genitori, che spesso vivono un profondo senso di impotenza e incapacità ad affrontare i comportamenti problema».

La psicoanalisi, secondo Bordonaro, deve fare un *mea culpa*. «In realtà, l'ISS ha considerato la terapia cognitivo-comportamentale come l'unica possibile nel lavoro con i bambini autistici, perché era l'unica che aveva prodotto del materiale scientifico in merito. Credo che sia compito e forse anche dovere del pensiero psicoanalitico dedicarsi ad attività scientifiche atte a validare le tecniche psicoterapeutiche esistenti in questo campo. Il nostro convegno – rimarca la segretaria regionale SIPP – ha avuto anche lo scopo di presentare la terapia diadica di matrice psicoanalitica come valida presenza alternativa nel trattamento delle sindromi autistiche. Ida Contarino lavora da tempo sulla terapia diadica, con la quale si ottiene una rivitalizzazione sia del bambino sia della relazione madre-figlio – precisa Bordonaro – cosa che non avviene con le tecniche comportamentali».

La Sipp ha un progetto: «Vogliamo far partire un master di formazione in terapia diadica per operatori specializzati in psicoterapia psicoanalitica e vogliamo formare un gruppo di ricerca che lavori esclusivamente su queste metodiche – conclude – per validarle, standardizzarle e presentarle sulla scena scientifica nazionale e fornirle di pari dignità rispetto alle altre tecniche psicoterapeutiche».

L'autismo nasce da una disorganizzazione affettivo-corporea

IdO: «La terapia parta da lì, lo dicono neuroscienze e teorie evolutive»

L'autismo è evidenziabile nei primi mesi di vita e nasce da una disorganizzazione affettivo corporea. È dimostrato dalle Neuroscienze e da tutte le teorie evolutive che l'approccio terapeutico al disturbo debba, infatti, partire da lì. È questa la premessa contenuta nell'ultimo articolo dell'Istituto di Ortofonia (IdO), dal titolo *I principi teorici della terapia centrata sul corpo per promuovere la sintonizzazione affettiva nei bambini con disturbo dello spettro autistico*, pubblicato sulla rivista scientifica internazionale «Journal of Behavioral and Brain Science» (https://www.researchgate.net/publication/321189522_The_Theoretical_Principles_of_the_Body-Centered_Therapy_to_Promote_Affective_Attunement_in_Children_with_Autism_Spectrum_Disorder; http://www.ortofonia.it/allegati/articoli/I_principi_teorici_I TA.pdf).

«Le difficoltà che il bambino con autismo incontra nell'imitare, nell'adattare il suo movimento all'esterno, nel comprendere le intenzioni altrui e nell'entrare empaticamente nel vissuto degli altri dipendono proprio dalla dimensione affettivo corporea – sottolinea Magda Di Renzo, responsabile del servizio Terapie – da cui scaturiscono successivamente tutte le altre atipie».

All'interno di questo articolo la psicoterapeuta dell'età evolutiva ha raccolto gli studi che consentono di offrire un quadro della complessità dello sviluppo. «Il nostro approccio terapeutico è scientificamente dimostrato da tutte le recentissime teorie – sottolinea Di Renzo –; anche i cognitivisti di seconda generazione hanno superato il paradigma teorico di prima generazione basato esclusivamente sull'assetto cognitivo. Le attuali teorie cognitive tendono, infatti, a ridare centralità alla complessità dello sviluppo e, quindi, alla dimensione affettiva, rileva la psicoterapeuta- Purtroppo, però, c'è sempre un grande gap tra la teoria e la pratica perché, nonostante i nuovi paradigmi cognitivi siano andati oltre, si fatica a fare entrare i nuovi concetti nella pratica».

Nell'approccio evolutivo italiano «Tartaruga» dell'IdO il fulcro dell'intervento è costituito dalla relazione corporea con il bambino che coinvolge anche i genitori in setting individuali e/o di gruppo. «Questo tipo di trattamento richiede una competenza del terapeuta sia nell'ambito delle teorie dello sviluppo, per poter tarare l'intervento in base al livello evolutivo del bambino, sia nell'ambito della sfera relazionale, per poter contenere le ansiose, le frustrazioni, gli attacchi al legame, le bizzarrie comportamentali che costellano l'intervento anche con i genitori. Il genitore – chiarisce la psicoterapeuta dell'età evolutiva – deve essere aiutato a sintonizzarsi con un bambino che è atipico, che non attiva la responsabilità. La capacità di sintonizzazione della madre può essere riattivata se il terapeuta riesce a rendere interpretabili per lei i comportamenti del bambino.

L'obiettivo fondamentale – continua Di Renzo – è aiutare i genitori a interpretare le atipie del bambino per creare un'attenzione condivisa che possa costituire la base per una prima forma di comunicazione. Perché ciò accada è necessario che l'adulto di riferimento non rifiuti i comportamenti disfunzionali del bambino, come avviene con l'uso delle tecniche comportamentali, ma li accolga e li trasformi per dare il via alla sintonizzazione. Nel modello «Tartaruga» viene privilegiata la terapia diadica proprio per consentire una nuova forma di relazionalità che aiuti il bambino a vivere la dipendenza in una nuova forma e lo motivi ad apprendere nuovi schemi di comunicazione. A differenza di quanto accade in altri approcci di terapia diadica, il terapeuta dell'IdO è attivo nell'interazione, è un compagno vivo che si pone come un facilitatore della comunicazione, aiutando ciascuna coppia madre-bambino a tollerare le inevitabili frustrazioni che vengono a crearsi per la difficoltà a trovare una sintonia».

L'IdO ha condotto alcune ricerche per dimostrare quanto sia determinante la dimensione affettivo-corporea nella strutturazione del disturbo autistico e quanto sia prioritaria rispetto al deficit cognitivo. In un campione di 49 bambini autistici è stato isolato attraverso la nuova batteria di test TULIP – che

misura con il gold test Ados la gravità della sintomatologia, con la scala Leiter-R il Quoziente Intellettivo (QI), con il Test di Meltzoff sulla Understanding of Intention (UOI) la capacità di comprendere le altrui intenzioni e, infine, con il Test del contagio emotivo (TCE) la presenza dei precursori dell'empatia – un gruppo di bambini che, a prescindere dal punteggio Ados, presentava una migliore capacità di comprendere le intenzioni e le emozioni dell'altro.

«Monitorando questo gruppo in 4 anni di terapia con l'approccio evolutivo «Tartaruga», si è evidenziato che i risultati sono stati significativamente migliori già a partire dalla fine del secondo anno – afferma Di Renzo – rispetto a quei bambini che avevano dato esito peggiore ai test del nuovo protocollo dell'IdO. TULIP mette in evidenza che il principale ostacolo all'evoluzione è determinato dalla mancanza o carenza dei meccanismi elementari di sintonizzazione evidenziati attraverso i test UOI e TCE».

Per valutare l'efficacia dell'approccio evolutivo «Tartaruga», l'IdO ha condotto una ricerca su un campione di 80 bambini autistici dai 3 ai 15 anni monitorati durante 4 anni di terapia. Alla fine dei 4 anni il 39% è uscito dai criteri Ados di autismo. In un'altra ricerca, in via di pubblicazione, condotta su un campione di 32 bambini piccoli sotto i 5 anni i risultati hanno evidenziato dopo 2 anni di terapia un'uscita dall'autismo, secondo il punteggio Ados, per il 45% del campione: 14 bambini su 32. Il dato significativo sta, inoltre, nell'aumento del punteggio QI nella maggior parte dei bambini – conclude Di Renzo – a dimostrazione del fatto che l'abbassamento delle difese e una maggiore apertura al mondo, realizzate attraverso la relazione corporea, hanno reso possibile un miglior uso del potenziale cognitivo».

L'80% dei disturbi dello spettro autistico non ha una causa definita

Il corpo è uno strumento di conoscenza per tutti. IdO vince il poster SINPIA per «Riabilitazione»

«Le cause e la fisiopatologia dei funzionamenti autistici sono differenti: un 15-20% dei disturbi dello spettro autistico riguarda i cosiddetti casi sindromici o su base genetica, mentre nella maggior parte di casi si parla di autismo idiomatico, dunque senza una causa definita o da esposizione ambientale. Le matrici possono essere differenti: dalle alterazioni della processazione e integrazione sensoriale a ritardi di sviluppo di varia natura, disturbi severi della comunicazione come quelli socio-pragmatici, disfunzionamenti esecutivi, fenomeni autoimmunitari, situazioni di grave deprivazione o traumatiche possono determinare comportamenti autistici». A chiarirlo alla Dire è Elena Vanadia, neuropsichiatra infantile dell'Istituto di Ortofonia (IdO) di Roma, premiata al 28°

Congresso nazionale della SINPIA per aver presentato il miglior poster nella sezione Riabilitazione.

«Nell'autismo ci sono anche i quadri regressivi e atipici, nei quali dopo una prima fase di sviluppo normotipico – fa sapere Vanadia – avviene un cambiamento del profilo di funzionamento, con o senza una causa nota. Tuttavia c'è un elemento che è comune alla maggior parte dei bambini, anche affetti da disturbi autistici, specialmente nella prima e seconda infanzia: il corpo come strumento di conoscenza, di relazione e di comunicazione».

Il poster dell'IdO ha mostrato, infatti, l'efficacia terapeutica del modello evolutivo a mediazione corporea per i disturbi autistici nell'infanzia, riportando i risultati ottenuti dal «Progetto Tartaruga Integrato» sviluppato dall'Istituto.

«La conoscenza è la risultante di un processo che parte dalla dimensione affettivo-corporea per approdare lentamente, e attraverso passaggi obbligatori, alla dimensione mentale – continua la neuropsichiatra infantile –; è proprio da lì che bisogna partire o ripartire nella terapia e, più in generale, nell'assistenza del bambino autistico, della sua famiglia e della scuola, che costituiscono gli ambienti di vita primari. Già nelle Linee Guida SINPIA del 2005, in riferimento agli approcci evolutivi, veniva ribadito che “il costruito emotivo precede quello cognitivo”. In un modello di tipo evolutivo, in genere, viene conferita molta importanza alla motivazione del bambino ad apprendere e alla naturalezza dei contesti per facilitare quei normali processi di sintonizzazione che costituiscono la base della relazionalità e quindi della comunicazione. Le ricerche attuali sui segnali precoci nei disturbi dello spettro autistico parlano di asimmetrie posturali e motorie, ma anche di ridotto dialogo tonico (la primissima modalità di comunicazione madre-bambino) – afferma l'esponente dell'IdO – noi, oltre a queste, abbiamo individuato una scarsa reazione nella funzione di aggiustamento, che rispecchia la capacità del bambino di adattare il suo corpo all'ambiente e al movimento stesso. È evidente che sulla base di una vulnerabilità biologica, non necessariamente associata a una alterazione genetica, avvengono distorsioni delle prime interazioni che non dipendono dalla madre o dal caregiver primario – chiarisce Vanadia –, ma che possono non attivare in loro la normale responsività. Ciò determina il ricorso a un'auto-sensorialità e a una modalità di relazione e di esperienza disfunzionale».

Nel poster, premiato nella sezione Riabilitazione della SINPIA (Società italiana di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza), l'IdO ha voluto sottolineare tre elementi fondamentali: «Il primo è appunto l'efficacia del “Progetto Tartaruga” nei disturbi dello spettro autistico. Le percentuali mostrano che il 40% dei bambini trattati esce dalle categorie del test Ados-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule) di autismo e spettro. Tra questi ultimi, ci sono sia bambini con condizione di partenza “a rischio” (modulo Toddler), sia bambini con “spettro o autismo” (modulo 1). In secondo luogo, anticipando l'età d'intervento si anticipano i risultati, di cui monitoriamo il mantenimento grazie alla prosecuzione terapeutica prevista dal “Progetto Tartaruga”.

Il Terzo punto riguarda gli indicatori di predittività: Gli ottimi

risultati raggiunti dal “Progetto Tartaruga” – perché si parla di *optimal outcome* quando si esce dalla classificazione Ados o si ha un funzionamento adattivo sufficiente – derivano dalla sinergia di due elementi: i bambini risultavano positivi agli indicatori predittivi che abbiamo identificato attraverso i Test sul contagio emotivo (Tce) e sulla capacità di comprendere le altrui intenzioni (UOI). Infine ci sembra importante attenzionare l'evoluzione positiva anche a livello cognitivo, come riportato dai punteggi ottenuti alla Leiter-R. Lavorando sul corpo, sulla relazione e sulla sensorialità – conclude Vanadia –, in particolare nell'età prescolare, migliorano anche i livelli attentivi e le funzioni cognitive».

Autismo e arte, quando le parole non bastano

Boccalon (psichiatra): «Il mondo interno degli autistici custodisce potenziali creativi»

«Il linguaggio non verbale è un canale di comunicazione importante, per tutti e in tutte le età. Le parole sono pietre miliari dell'avventura umana e strumenti preziosi per la sua narrazione, ma talora sono una sponda lontana, incapace di dare immediatamente senso e pensabilità all'esperienza emotiva. Dalle grotte del Neolitico ai giorni nostri gli esseri umani utilizzano la produzione estetica come una struttura intermedia lungo la via del linguaggio, come un ponte che garantisce, comunque, la rappresentabilità del mondo, esterno e interno». Lo afferma Roberto Boccalon, direttore dell'Istituto di Psicoterapia Espressiva e docente dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, intervenendo al convegno «Autismo: un futuro nell'arte. Quando il talento supera la disabilità», promosso dall'onorevole Paola Binetti e svoltosi a Roma.

«La prospettiva psicodinamica assegna alla parola un ruolo di portavoce della soggettività e di agente di trasformazioni maturative, ma Sigmund Freud – precisa il professore – riconosce che l'artista, attraverso il prodotto estetico, riesce a evocare le stesse reazioni affettive della realtà e Carl G. Jung osserva che talora le mani fanno una forma a snodi dove l'intelletto si è affannato inutilmente. Per Donald W. Winnicott la creatività, più di ogni altra cosa, fa sì che l'individuo abbia l'impressione che la vita valga la pena di essere vissuta. Gli sviluppi delle neuroscienze e delle scienze cognitive non sono conflittuali con la prospettiva psicodinamica – chiarisce Boccalon –; le evidenze sperimentali che hanno definito il profilo di una memoria procedurale, accanto a una memoria narrativa, hanno permesso di ridisegnare la geografia dell'inconscio e di riconoscerne una porzione strutturale, non secondaria a meccanismi difensivi di rimozione, in cui sono impresse tracce protomentali non evocabili direttamente con la parola. La scoperta dei Neuroni Specchio, realizzata dalla scuola di Parma, guidata da Giacomo Rizzolatti e Vittorio Gallese, configura l'intersoggettività umana come frut-

to di meccanismi di rispecchiamento che sostengono una comunicazione diretta, non linguistica, fra i cervelli. Abbiamo la possibilità di capire il senso di quello che l'altro fa attraverso una simulazione inconsapevole e incarnata. Daniel Stern evidenzia, infatti, che l'identità personale, nel suo aspetto più profondo e di per sé indefinibile, si declina sotto forma di diversi canali cognitivi diffusamente "informati" da un senso del sé nucleare primordiale, pre-verbale e pre-riflessivo. Howard Gardner evidenzia la molteplicità di intelligenze di cui ogni persona potrebbe disporre nel suo inconsapevole comporre la melodia dei propri comportamenti. La costruzione della nostra identità personale – aggiunge lo psichiatra – poggia necessariamente su una struttura biologica, la rete neurale, su cui però l'esperienza della relazione lascia una traccia che può essere rimessa in gioco in vario modo, consentendo al soggetto di partecipare al proprio divenire come François Ansermet ha ben spiegato nel libro *A ciascuno il suo cervello*.

L'antica sapienza greca riconosce allo sguardo, prima ancora che alla parola, una valenza di matrice dell'identità umana. Eraclito disse: "Cercai di decifrare me stesso, ma la trama nascosta è più forte di quella visibile". Le persone con autismo, spettro estremamente vario di condizioni biologiche ed ambientali, sono accomunate da una particolare difficoltà nell'esplorazione di Sé e del mondo esterno, perché ipersensibili e vulnerabili alle emozioni, come chi ha la pelle molto chiara lo è rispetto al sole. Fin da bambina Temple Grandin, nota Asperger con grande passione e competenza per gli animali e per la meccanica – continua Boccalon – avvertiva un gran bisogno di essere abbracciata e al tempo stesso ne aveva il terrore. Tale dicotomia, in varia misura presente in tutti gli esseri umani, assumeva in lei una forma così dolorosa che si costruì una macchina per gli abbracci, per avere un contenimento senza esporsi allo spaesamento della relazione. I materiali artistici possono offrire l'opportunità di vivere una relazione, a suo modo oggettuale. Il processo creativo può costituire un *work in regress*, nel senso di un processo psicodinamico di regressione, funzionale all'Io. Il rapporto con i materiali, con i prodotti estetici in cui si trasformano, con gli sguardi che li riconoscono e li valorizzano, aumenta l'autostima e può offrire al soggetto, autistico e non, un'alternativa possibile alla macchina degli abbracci.

La psichiatria e la psicoanalisi si sono variamente occupate dell'arte, ma il loro sguardo ha rischiato, talora, di leggerla come reattivo diagnostico o tecnica terapeutica, invece di coglierne il profilo trasversale e concorrere allo sviluppo di un ambiente favorevole dove anche gli artisti outsider potessero esprimere il loro talento.

L'obiettivo del convegno romano è stato sia quello di portare lo sguardo dell'arte nel lavoro terapeutico e oltre sia di vedere l'artista senza la lente deformata della malattia. In Italia ci sono esperienze molto interessanti in tal senso. Nell'Atelier Blu Cammello di Livorno, da più di 20 anni lavorano persone che hanno notevole talento artistico, accanto a notevoli difficoltà sul piano psicologico. Riccardo Bargellini, artista e storico animatore dell'Atelier, riconosce il talento di ciascuno e ne facilita lo sviluppo creativo in un'interazione appassio-

nata, costante e rispettosa. Tale esperienza di rispecchiamento promuove sia la produzione artistica sia il sentirsi bene che nasce, prima di tutto, dall'esperienza del poter riconoscere a se stessi di aver fatto una cosa che ha senso anche per gli altri. Emblematico il caso di Franco: da bambino, traumatizzato dai bombardamenti, fu ricoverato in manicomio dove rimase fino agli anni Settanta. Chiuso in se stesso e incapace di parlare stracciava lenzuola e tutti i materiali che trovava, annodandoli in modo strettissimo. Il suo presumibile disturbo autistico – precisa Boccalon – confinato per tanti anni in un manicomio, rischiava di non trovare stimoli evolutivi anche al di fuori di esso, finché non incontrò chi individuò in quel far nodi un'arte e cominciò a proporgli una ricca varietà di materiali per potersi esprimere. Quel bambino che rompeva ogni cosa ora è un vecchio con i capelli bianchi, ha un'andatura un po' goffa, non ha un vocabolario molto articolato, ma è capace di interazioni empatiche e i suoi occhi azzurri sembrano sorridere. Ha trovato una strada per esprimere i nodi interiori che non aveva mai potuto comunicare attraverso le parole: l'arte ha messo in moto un processo evolutivo; è diventato un artista noto a livello internazionale.

A Bologna la Cooperativa "Arte e Salute" ha promosso un corso di teatro con le persone che afferiscono al Dipartimento di Salute Mentale, individuando quelle dotate di talento artistico. Ha costituito poi due compagnie, una con un repertorio per ragazzi e una per adulti, aiutando i corsisti a trovare un'identità, come attori professionisti, indipendentemente dalle vicissitudini del processo psicopatologico.

L'autismo non è una situazione statica e il soggetto autistico non ha bisogno solo di tecniche educative speciali. È sempre necessaria una relazione empatica che abbia una temperatura adatta, capace di contenere il timore di bruciature dolorose, attenta alla motivazione e al talento per mettere in moto un virtuoso processo evolutivo. Anne Alvarez delinea il profilo del terapeuta come compagno vivo, capace di sostenere pazientemente il processo evolutivo, secondo i talenti di ciascuno. Anche il mondo interno delle persone autistiche custodisce potenziali creativi che hanno bisogno di essere rispecchiati da uno sguardo appassionato – sottolinea il direttore dell'Istituto di Psicoterapia Espressiva –, attento, paziente e fiducioso per venire alla luce.

Silvano Arieti individua una possibilità evolutiva dell'esperienza psicotica attraverso l'emozione estetica. Quando il dolore è così intenso da non aver più accesso alla coscienza, quando i pensieri sono così dispersi da non essere più comprensibili ai propri simili, quando i contatti più vitali con il mondo sono recisi neppure allora lo spirito dell'uomo soccombe e il bisogno di creare può persistere. Roberta Buzzi, terapeuta e madre, testimonia una possibile "sintesi magica" dell'esperienza autistica: "Gli occhi dei bambini con disturbo dello spettro autistico sono i più belli che io abbia mai incrociato... spesso fugaci, ma sono gli unici occhi che se decido di guardare, ti vedono davvero... guardare e riuscire a vedere non è la stessa cosa e loro questo lo fanno... gli occhi di mio figlio... non smetterò mai di cercare". Infine, Giovanni Bollea, pioniere della Neuropsichiatria Infantile, raccomandava di far tesoro della ragione della madre. Confido che

questo convegno romano possa accogliere diversi contributi teorici (neuroscienze, psicologia cognitiva, psicologia dinamica) e dar voce ai diversi attori sociali (terapeuti, educatori, famiglie, associazioni, artisti) – conclude Boccalon – affinché possano dialogare per promuovere una salutare creatività».

Divenire e sviluppo non sono la stessa cosa

Ansermet (Unige): «Siamo geneticamente determinati per essere liberi»

«Divenire e sviluppo non sono la stessa cosa. Il divenire è unico, proprio di ognuno, delle sue scelte e della sua libertà. È importante distinguere per tutti i soggetti, compreso gli autistici, il divenire dallo sviluppo». A dirlo è François Ansermet, psichiatra, psicoanalista e professore dell'Università di Ginevra e Losanna, intervenendo al convegno su «Autismo e arte» a Montecitorio.

«Lo sviluppo può essere legato a programmi di strutture neurali o genetiche che si realizzano – continua Ansermet –, il divenire invece ha un lato imprevedibile, sorprendente perché tutti i giorni è differente. Se un bambino è sofferente nel suo organismo, a prescindere da quale sia il suo disturbo del neurosviluppo, questo non determinerà il tipo di soggetto che diventerà. Ogni soggetto è unico, differente, imprevedibile e non rimpiazzabile.

In sostanza non si sa cosa sia il divenire. In ogni istante quello che era non è più e quello che sarà non è ancora. In questa apertura dell'istante – chiarisce lo studioso – c'è quasi una vertigine: ogni soggetto ritrova la propria soluzione e la propria invenzione anche per creare, crearsi e inventarsi differenzialmente».

Ansermet è convinto di un paradosso: «Siamo tutti all'interno di un cambiamento permanente. L'esperienza lascia una traccia nella rete neuronale, nel senso che ogni esperienza è una traccia di cui ogni istante e ogni contingenza lasciano una traccia. Per questo motivo non utilizzeremo mai due volte lo stesso cervello e non ci immergeremo mai due volte nello stesso individuo. Siamo sempre di fronte a un cambiamento permanente connaturato alla struttura della rete neuronale, alla plasticità neuronale e anche alla plasticità del divenire, che paradossalmente ci rende biologicamente determinati per non essere totalmente biologicamente determinati. Siamo geneticamente determinati per essere liberi – sottolinea il ricercatore – siamo determinati per non esserlo».

Questo funzionamento è valido per tutti, normodotati e non. In alcuni disturbi come l'autismo ci sono più costrizioni, più forze che vanno verso una ripetizione che impedisce questo movimento – spiega Ansermet –, ma se offriamo uno spazio di creazione al soggetto autistico, potrebbe diventare egli stesso l'attore e l'autore dei suoi cambiamenti. È questa la

sfida del legame tra creatività e autismo. Non dobbiamo pensare che un soggetto perché è autistico allora non abbia delle potenzialità creative. La possibilità di inventarsi in modo differente e nuovo può avvenire a condizione che la persona con autismo sia accolta in un ambiente caldo, che non divenga un oggetto di amministrazione della cura, ma che sia davvero considerata come un soggetto in divenire».

Infine ai clinici lo psichiatra consiglia «di pensare alla loro pratica come a quella di un clinico. Clinica vuol dire fare esperienza della singolarità di ogni soggetto e far esperienza della novità affinché ognuno possa trovare le sue soluzioni – conclude – e le sue invenzioni».

Il DSM è dominato dal parametro tecnico-economico

Aversa: «Gli psichiatri studino gli aspetti descrittivi della psicopatologia per capire paziente»

«Il Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM) è il frutto della dominante cultura occidentale, governata solo dal parametro tecnico-economico che è diventato ormai ipertrofico». Inizia da qui la riflessione sul DSM di Luigi Aversa, professore di Psicologia dinamica prima all'Università «La Sapienza» e successivamente a «Tor Vergata». Lo psichiatra è stato presidente nazionale del Centro Italiano di Psicologia Analitica (CIPA) e direttore nazionale della Scuola di Psicoterapia del CIPA, nonché tra i soci fondatori della Società italiana di psichiatria transculturale e fondatore, insieme a Mario Trevi e Umberto Galimberti, della rivista «Metaxù».

«Siamo immersi in una cultura il cui metro di valore prevalente – continua Aversa – è la dimensione economica, quindi parliamo di produttività e di adattamento a questo tipo di dimensione. In ambito psicologico il tutto si traduce in una forte attenzione ai risultati, al rapido reinserimento in un'ottica di tipo produttivo e funzionale al mantenimento di questo parametro. Ma la vita umana è una realtà complessa, fatta da tanti elementi – sottolinea lo psichiatra – e se un unico elemento prende la prevalenza e annulla tutti gli altri, entriamo in una dimensione disfunzionale. Carl Gustav Jung diceva che gli esseri umani viaggiano contemporaneamente su due parametri, quello dell'adattamento e quello dell'individuazione – ricorda il professore –; se ne escludiamo uno si produce sempre patologia. Se non mi adatto affatto, sono un disadattato; se mi adatto totalmente, annullando la mia unicità di soggetto e di individuo, divento un automatismo del sistema. I sociologi definiscono quest'ultimo fenomeno "uomo massa". Le due dimensioni vanno tenute entrambe vive e dialoganti tra di loro. Sul piano terapeutico, alcuni tipi di approcci – come quelli non basati sull'aspetto soggettivo individuale – privilegiano in modo eccessivo solo l'aspetto adattativo comporta-

mentale. Nella loro prassi – spiega Aversa – non contemplano la messa in discussione della personalità del terapeuta, basta seguire la scuola e imparare le tecniche sui testi. La psicoterapia però non è un fatto tecnico, anzi, la tecnica è l'aspetto meno importante. La psicoterapia è data proprio dall'interazione con la personalità del terapeuta che, per questo motivo, necessita di essere messo in discussione attraverso l'analisi personale. Jung diceva: «Non illudetevi, nessuno vi porterà fin dove lui stesso non è in grado di arrivare».

Secondo Aversa «il Dsm non serve a molto; è un catalogo di etichette che si sono moltiplicate in modo esponenziale in queste cinque edizioni. Il manuale era partito da una cinquantina di voci e adesso è arrivato a oltre 500». Lo psichiatra avverte: «La psiche non è qualcosa che si possa oggettivare, non è un oggetto completo come il fegato o il polmone, ha una natura che sfugge. Più si cercherà di oggettivarla e più la psiche sfuggirà all'oggettivazione, polverizzando e frammentando all'infinito la diagnosi. Con 40.000 voci diagnostiche la diagnosi non servirà più e finirà per confondere lo stesso psichiatra. Il manuale diagnostico è stato sconfessato anche da Allan Frances, professore emerito nel Department of Psychiatry and Behavioral Sciences della Duke University (North Carolina), che in passato aveva presieduto le task force del DSM-IV. Si è poi dimesso dalla presidenza della commissione incaricata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità alla stesura del DSM-5, dicendo basta a questa "buffonata". L'aspetto più importante non è l'etichetta diagnostica – avverte lo studioso – ma la comprensione fenomenologica del paziente che in quel momento lo psichiatra ha davanti a sé. Gli psichiatri dovrebbero tornare a studiare gli aspetti descrittivi della psicopatologia per capire il vissuto interiore del paziente. L'etichetta è vincolante anche per il terapeuta». Il problema più «grave» è di tipo antropologico: «Le ultime due o tre generazioni di psichiatri hanno assunto come *forma mentis* proprio il DSM e ragionano solo in termini delle sue linee guida. Il paziente è scomparso come individuo. Il termine diagnosi viene dal greco e significa conoscenza attraverso, quindi l'intenzione della diagnosi è quella di conoscere attraverso. L'etichetta ha solo una funzione classificatoria, non è conoscitiva – sottolinea Aversa –; dobbiamo tornare alla descrizione fenomenologica della psicopatologia tradizionale classica, che è sempre stata formativa per capire il vissuto della persona. Un bollino d'identificazione non serve a nulla ed è pericoloso quando viene assunto come *forma mentis* dello psichiatra».

I rischi di questa impostazione si vedono nelle nuove generazioni. Il badare solo alla prestazione dell'individuo e non alla ricerca di senso della propria individualità, sta facendo aumentare notevolmente l'ansia da prestazione e gli attacchi di panico nei bambini. Le scuole sono basate su una cultura dei quiz in cui l'aspetto riflessivo del pensiero è rimosso per esaltare solo l'aspetto funzionale adattativo. Non si dà al disadattamento un significato di ricerca dell'individualità – accusa Aversa – ma di disabilità: ecco che aumentano i disturbi della condotta».

Il direttore della sezione Psichiatria del Centro Italiano di Ricerche Fenomenologiche conclude con una riflessione sulle terapie cognitive. «La vulgata del cognitivismo si basa su una falsità: la terapia cognitiva risolve le situazioni in pochi mesi, mentre la psicoanalisi dura troppo. Non è vero – afferma il medico – ho visto decine di casi trattati da illustri cognitivisti per anni. Perché non dire chiaramente come stanno le cose? La guarigione sul piano della patologia psichica dipende da elementi imponderabili, è una dimensione empirica. Anche le persone che seguono l'approccio EMDR (Desensibilizzazione e rielaborazione attraverso i movimenti oculari) lo fanno per anni, perché non si risolve il problema in poche sedute. Lo stesso accade sul piano farmacologico – termina lo psichiatra – ci sono persone che prendono neurolettici anche per tutta la vita».

Autismo, Osservatorio Oisma: «Con DSM-5 perse il 18% delle diagnosi in Italia»

Ferrara (presidente): «Manca un database centrale, la ricerca sia a servizio dell'unicità»

«Utilizzare una definizione troppo stretta di autismo ci fa perdere tutta una serie di persone. Con l'applicazione del DSM-5 (il manuale statistico e diagnostico per eccellenza) sulla popolazione italiana abbiamo perso il 18% delle diagnosi di autismo». Lo afferma Rosaria Ferrara, ricercatrice dell'Università di Losanna e presidente dell'associazione Oisma (Osservatorio Italiano Studio e Monitoraggio Autismo), intervenendo al convegno «Autismo: un futuro nell'arte», svoltosi a Montecitorio.

«La ricerca deve essere al servizio della tutela dell'unicità. Cosa accade nell'ambito dell'autismo? Il disturbo ha avuto numerose definizioni – continua Ferrara – basti pensare che la prima versione del DSM proponeva solo 100 categorie diagnostiche, oggi contiamo 300 patologie. Per dire la complessità si è deciso di utilizzare meno parole. Autismo e DSM-5 sono quindi una coppia in crisi».

Secondo Ferrara «tutto quello che riguarda l'unicità con il DSM-5 viene spazzato via e va in netta contrapposizione con ogni singolo bambino autistico. Inoltre è emerso un grande caos sulla sindrome Asperger, sottotipo dell'autismo – ricorda la ricercatrice – dove il ritrovarsi senza diagnosi è significato una perdita di identità». Ferrara ha fondato l'Osservatorio perché «in Italia manca un database centrale sull'autismo, ci sono pochi lavori sulle diagnosi e l'intervento precoce, se ne sa poco della riabilitazione e ancora meno dell'espressione fenotipica dell'autismo nel gene femminile. Da qui nasce la missione dell'Oisma – conclude – un percorso di ricerca condiviso con varie professionalità per garantire i diritti dei soggetti autistici».

VALUTAZIONE E PSICOTERAPIA NELL'ETÀ EVOLUTIVA

DIRETTRICE: d.ssa Magda Di Renzo, analista junghiana CIPA-Roma e IAAP-Zurigo,
Responsabile del Servizio di Psicoterapia dell'età evolutiva dell'IdO

COORDINATORE: dott. Bruno Tagliacozzi, analista junghiano ARPA-Roma e IAAP-Zurigo,
Coordinatore della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia psicodinamica dell'età evolutiva dell'IdO

RESPONSABILE DEL SERVIZIO DI DIAGNOSI E VALUTAZIONE: dott. Federico Bianchi di Castelbianco,
psicologo, psicoterapeuta dell'età evolutiva, Direttore dell'IdO

La finalità del corso è quella di fornire una formazione psicodinamica specifica sulla valutazione e sul trattamento dei disagi e delle psicopatologie in età evolutiva. Il modello presentato è quello che caratterizza l'attività clinica dell'IdO e che costituisce attualmente il modello teorico-clinico della Scuola di specializzazione in Psicoterapia psicodinamica dell'età evolutiva dell'IdO.

Il corso si articola in quattro diversi momenti formativi: lezioni frontali, laboratori, gruppi di supervisione e conferenze.

La prima annualità sarà dedicata alla valutazione e diagnosi dei disturbi in età evolutiva, la seconda alla psicoterapia. Le due annualità possono essere frequentate anche in modo disgiunto.

DESTINATARI DEL CORSO

La prima annualità del corso si rivolge a psicologi e medici. La seconda annualità a psicologi e medici già in possesso della specializzazione in psicoterapia. Verrà rilasciato un attestato di partecipazione.

MODALITÀ DELLA FORMAZIONE

Le due annualità del corso si articolano in 140 ore annuali di formazione, che si svolgeranno nelle giornate di sabato (9.00-18.00) e domenica (9.00-13.00; nel caso di una conferenza, la domenica le lezioni termineranno alle ore 18.00), per un totale di 11 fine settimana, uno al mese, da gennaio a dicembre.

SEDE DEL CORSO E SEGRETERIA

La sede del corso è presso la Scuola di Psicoterapia dell'IdO in Corso d'Italia 38/a, Roma – Tel. 06 44291049. Le conferenze potrebbero tenersi in altra sede, comunque nelle vicinanze. Per informazioni: scuolapsicoterapia@ortofonologia.it.

ISCRIZIONE E COSTI

Le richieste di iscrizione possono essere inviate all'indirizzo scuolapsicoterapia@ortofonologia.it, allegando la certificazione del titolo di laurea ed eventuale specializzazione in psicoterapia. Il costo annuale è di 2.000 euro (duemila euro) IVA esclusa, con la possibilità di rateizzazione.

Il corso sarà attivato al raggiungimento di un minimo di 8 iscritti e per un massimo di 18.

PROGRAMMA DEL I ANNO DI CORSO

«La valutazione psicodinamica nell'età evolutiva»: 160 ore suddivise in lezioni teoriche, laboratori, supervisione e conferenze.

- Lezioni teoriche frontali: Lezioni frontali tenute esclusivamente da esperti specializzati che lavorano presso i centri clinici dell'IdO. a) La complessità dell'osservazione nell'età evolutiva – b) Gli strumenti di valutazione e la diagnosi – c) Valutazione dell'anamnesi – d) Valutazione del grafismo – e) Valutazione psicomotoria – f) Valutazione cognitiva – g) Valutazione del linguaggio – h) Valutazione della dinamica educativa – i) Modalità di valutazione nei principali disturbi dell'età evolutiva (dist. dello spettro autistico, dist. del linguaggio, ecc.)
- Laboratori: La finalità del laboratorio è quella di fare esperienze delle espressioni emotive legate alla corporeità e alla relazione con l'altro, affrontando le proprie rigidità all'interno di una dinamica di gruppo.
- Supervisione di casi clinici: La supervisione dei casi clinici dà la possibilità ai partecipanti di elaborare i dati raccolti nella propria esperienza clinica per un migliore inquadramento diagnostico.
- Conferenze: Studiosi di fama nazionale e internazionale terranno delle conferenze teorico-cliniche su aspetti rilevanti della valutazione e della terapia nell'età evolutiva. Altre conferenze sono comprese nel costo dell'offerta formativa del corso.

PROGRAMMA DEL II ANNO DI CORSO

«La psicoterapia psicodinamica nell'età evolutiva»: l'articolazione del programma del secondo anno di corso presuppone una buona conoscenza delle tecniche di valutazione nell'età evolutiva (programma del 1° anno del Corso Biennale). Il programma prevede l'insegnamento teorico-pratico di tecniche e approcci psicoterapeutici psicodinamici (con l'utilizzazione di laboratori), nonché la supervisione clinica dei casi presentati dai partecipanti. Le conferenze saranno di complemento alla formazione. Altre conferenze sono comprese nel costo dell'offerta formativa del corso.

Particolare attenzione sarà rivolta al pensiero immaginale e alla dimensione corporea, quali strumenti comunicativi nella relazione terapeutica nell'età evolutiva.

Le problematiche cliniche trattate saranno quelle tipiche dell'età evolutiva: linguaggio, apprendimento, DSA, dislessia e balbuzie, disturbi dell'alimentazione e del sonno, traumi psichici, autismo, fobie sociali, problematiche genitori-figli, ecc.

Gli insegnamenti saranno tenuti esclusivamente da esperti specializzati che lavorano e collaborano con i centri clinici dell'IdO.

Sono aperte le iscrizioni alla

SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE IN PSICOTERAPIA PSICODINAMICA DELL'ETÀ EVOLUTIVA

Scuola quadriennale riconosciuta con decreto MIUR del 23.07.2001

DIRETTRICE: dott.ssa Magda Di Renzo – Analista Junghiana – CIPA Roma/IAAP Zurigo

COORDINATORE: dott. Bruno Tagliacozzi – Analista Junghiano – ARPA Roma/IAAP Zurigo

La formazione consente allo psicoterapeuta di operare professionalmente con bambini, adolescenti, giovani adulti e genitori

- **1200 ore di insegnamenti teorici**
lezioni frontali e seminari con esperti nazionali e internazionali
- **400 ore di formazione personale, laboratoriale, clinica e di supervisione di cui**
100 di analisi personale nel I biennio
200 ore di laboratori esperienziali di gruppo nel quadriennio
100 ore di supervisione nel II biennio
- **400 ore di tirocinio**
da svolgere presso le sedi cliniche dell'IdO di Roma o presso i luoghi di provenienza degli allievi

La scuola propone una formazione Psicodinamica che, mettendo al centro dell'attenzione il bambino come individuo, miri a comprenderlo e a far emergere i suoi bisogni per trovare nuove motivazioni alla crescita. Una impostazione, cioè, che ricerchi le condizioni che hanno determinato il disagio per affrontare il problema nella sua complessità. Il modello teorico-clinico dell'IdO rappresenta dunque una risposta concreta all'eccesso di medicalizzazione connesso a diagnosi di tipo descrittivo che enfatizzano un approccio tecnico alla patologia, ricercando solo l'eliminazione del sintomo.

La Scuola dell'IdO si fonda sui seguenti capisaldi:

- Una conoscenza approfondita delle teorie di tutti quegli autori che hanno contribuito storicamente alla identificazione delle linee di sviluppo del mondo intrapsichico infantile e adolescenziale.
- Una conoscenza delle problematiche dell'età evolutiva ai fini di una valutazione diagnostica e di un progetto terapeutico.
- Una dettagliata esplorazione dei canali espressivi privilegiati dal bambino e dall'adolescente nella comunicazione con il mondo esterno.
- 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.
- Una competenza relativa alle dinamiche familiari.
- Una conoscenza della visione dell'individuo e delle sue produzioni simboliche così come concepita dalla Psicologia Analitica di C.G. Jung.

Al termine del quadriennio i corsisti, oltre a diventare psicoterapeuti, avranno anche conseguito quattro patentini per l'uso professionale del Test di Wartegg, del Test sul Contagio Emotivo (TCE), del Training Autogeno per gli adolescenti e della Narrative Exposure Therapy (NET, trattamento breve per la cura dei disturbi trauma-correlati).

I corsi si svolgeranno a Roma e sono previste borse di studio (vedere sito).

Chi desidera può dare la propria disponibilità per eventuali collaborazioni professionali retribuite nell'arco del quadriennio.

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 Psicodinamica dell'Età Evolutiva con l'obiettivo di elaborare e condividere una narrazione dallo stesso punto prospettico, ma con una poliedricità di ascolti.

La separazione del maschio

Intrappolato nel mondo delle emozioni

MAURO GIULIETTI

Allievo del II anno del Corso quadriennale di specializzazione in Psicoterapia Psicodinamica dell'età evolutiva dell'IdO (Istituto di Ortofonia) – Roma

L'unica definizione di me che mi è rimasta, ormai, contro la quale ho combattuto con orgoglio e senso civile durante la giovinezza e che ho tentato di sotterrare alla mia comprensione man mano che mi era impossibile non rendermene conto, è quella di maschio. Sono un maschio, nient'altro che un maschio (p. 174).

Francesco Piccolo
*La separazione
del maschio*
Torino, Einaudi, 2008



Più che la storia di un uomo, questa è una storia di un maschio. Il libro racconta infatti la storia di un uomo che non sa pensarsi in altro modo. Potremmo dire addirittura che il maschio in lui è il personaggio principale, come un'entità che lo abita e che agisce per suo conto tanto da imporsi come unico modello in cui identificarsi. Questa è l'unica informazione che abbiamo del protagonista, di lui non sappiamo neanche il nome. La separazione di cui parla il titolo è un processo che attraversa tutta la storia e che si conclude con il suo distacco dal nucleo familiare.

Il protagonista del romanzo sembra essere appagato in tutti gli aspetti della sua vita: ha una moglie affascinante, una figlia che ama molto e un lavoro che lo soddisfa. Il testo si muove passando continuamente tra il presente e descrizioni di momenti del passato. Al livello presente la storia inizia con la sua scoperta della sparizione della compagna, Teresa, cui seguiranno giorni in cui si ritroverà a dover gestire da solo la figlia, Beatrice. Leggendo il romanzo veniamo a sapere che il protagonista, in parallelo alla vita di padre di famiglia, vive diverse relazioni extraconiugali. Esclusa Beatrice, tutti gli altri personaggi che compaiono nel libro hanno per lui un peso simile: importanti, ma non indispensabili. È il classico tipo che potremmo far rientrare nella categoria dell'introverso proposta da Jung in cui qualsiasi soggetto/oggetto della realtà che si ponga in relazione con una persona di questo tipo

incontra una benevola neutralità che tradisce una scarsa partecipazione e che tende sempre ad acquietare e a livellare. Ciò che è troppo basso diviene elevato, ciò

che è troppo alto alquanto abbassato, [...] ciò che è fuori dall'ordinario viene riportato alla sua «giusta» formula, e tutto ciò per mantenere l'azione dell'oggetto entro i limiti necessari (Jung, 1921, ed it. p. 434).

Così lo vediamo maneggiare e modellare la quotidianità in modo da adeguarla alla sue idiosincrasie, come succede ad esempio con il lavoro e la sessualità. Come montatore cinematografico è infatti solito segmentare i film in piccole parti e scegliere la scena che preferisce al fine di evitare qualsiasi possibile frustrazione. Segmentando ha la possibilità di scegliere il segmento narrativo che predilige e rimandare tutte quelle scene per lui poco interessanti e, qualora incontrasse lo stesso una qualche difficoltà, passare direttamente a un'altra scena, bilanciando così insuccessi e vittorie. Allo stesso modo gestisce la sua vita affettiva, aggira la frustrazione generata in qualche relazione, investendo su qualcun'altro più disponibile ai suoi bisogni. Frequentare più donne gli permette di segmentare la sua vita affettiva in

modo da «temperare qualsiasi emozione frammentandola dentro la moltitudine» (Piccolo, 2001, p. 172).

Questa strategia gli permette di difendersi da emozioni difficili da gestire, brutte o belle che siano, e a porsi a una distanza di sicurezza emotiva dagli altri. Vediamo quindi il nostro protagonista mettere in atto la strategia della frammentazione della realtà quale modo per poter contenere emozioni forti tramite sensazioni forti, una sorta di chiodo scaccia chiodo che aiuta a riportare tutto alla sua «giusta formula». Le relazioni extraconiugali gli permettono quindi di recuperare quel buon umore che gli è utile per poter affrontare in modo più sereno gli stress della vita, in particolare quella coniugale. La struttura scomposta della narrazione, che passa continuamente da momenti del presente a situazioni e aneddoti di vita di un passato non ben specificato, veicola al lettore, tramite questo stratagemma narrativo, la mancanza di integrazione fra i diversi aspetti della vita del protagonista. La narrazione, ponendosi in soggettiva tramite i suoi pensieri e riflessioni, dà al lettore la possibilità di immergersi nel suo flusso di pensiero frammentato e di immedesimarsi nella sua organizzazione psichica. La descrizione dei suoi incontri con le sue amanti, dettagliate al limite dell'osceno, proietta il lettore in questo mondo in cui l'esaltazione dei sensi occupa tutta la scena.

La sensazione è stata oggetto di diverse teorizzazioni psicologiche. Per Jung (1921) è una delle quattro funzioni psichiche fondamentali. Del protagonista di questa storia Jung direbbe che rientra nella categoria dei *tipi a sensazione introversa*, infatti lui «dipende totalmente dallo stimolo, in tutta la sua concretezza» (p. 519), focalizzandosi «sull'intensità della componente sensoriale soggettiva messa in azione dallo stimolo obiettivo» (p. 433). Utilizza infatti la sessualità come strumento per i propri bisogni; non è realmente interessato all'altro, anche quando è convinto di amarlo. Ogden (1989) afferma che sono le «esperienze sensoriali, in particolare al livello della superficie epidermica [...] il tramite principale per la creazione del significato psicologico per i rudimenti di un senso di sé» (p. 55) e «contribuiscono al senso di coesione del sé» (p. 57). Ogden fa l'ipotesi di una peculiare modalità di esperienza basata sulla sensorialità, da lui denominata «posizione contiguo-autistica». Pone questa come primitiva modalità di esperienza, benché rimanga attiva per tutta la vita. In questa modalità «la relazione con gli oggetti è tale che in essa l'organizzazione di un rudimentale senso di «egoità» sorge da rapporti di contiguità sensoriale (ovvero di contatto)» (p. 56) attraverso una «ritmicità ordinata su cui poggia la prima integrazione del sé» (p. 68). È evidente che l'autore si riferisce in principal modo all'accudimento infantile, ma la sua descrizione sembra combaciare in diversi punti con la vita del protagonista. Le sue relazioni extraconiugali, tipicamente durature, sembrano funzionare come il corpo materno funziona per il bambino, utili alla stabilità e alla coesione del sé tramite esperienze sensoriali intense, simili, ripetitive e, soprattutto, stabili, che in sostanza gli permettono di difendersi contro «l'angoscia di disintegrazione» (p. 69). La

forte attenzione del protagonista a far sì che nessuna emozione superi la zona di confort sembra, infatti, tradire una fragilità interna che deve tutelare a tutti i costi. Frammentazione della realtà e ripiegamento entro una moltitudine di piccole situazioni sature di sensazioni è quindi il suo modo per mantenere stabilità psichica, per difendersi da emozioni altrimenti impossibili da contenere. Infatti una difesa del tipo contiguo-autistica, in cui possiamo far rientrare la modalità difensiva del nostro protagonista, «è sempre al servizio dell'esigenza di tamponare falle. [...] Fin da una fase molto arcaica questi sforzi [...] vengono posti al servizio del compito di tenere a bada l'angoscia collegata con la frammentazione di un rudimentale senso di sé» (p. 66). Non a caso, per quanto il protagonista affermi di vivere una vita senza angosce e sensi di colpa (tanto da apparire agli altri come una persona «senza inconscio»), vediamo emergere il suo inconscio in più di una situazione, in tutta la sua potenza distruttiva, tramite pensieri e sentimenti angosciosi che evidenziano la precarietà del suo sistema difensivo. Jung (1921) afferma che per i tipi a sensazione introversa qualora

l'inconscio si mette in opposizione con la coscienza, [...] intuizioni giungono in superficie e svolgono la loro azione deleteria, imponendosi coattivamente all'individuo e mettendo in moto le più ostili rappresentazioni ossessive nei riguardi dell'oggetto (p. 436).

Dato che la funzione superiore del tipo di sensazione introversa è introvertita, la sua intuizione sarà estroversa. Saranno quindi gli eventi esterni, in genere, a farla scattare (von Franz, 1981, ed. it. p. 60).

Il nostro protagonista infatti viene colpito da un forte senso di colpa ogni volta che avviene qualche disgrazia a qualche persona vicina, convinto che le sue avventure ne siano la causa. Ogni volta che torna a casa viene assalito dall'idea angosciosa che Teresa, una volta salito, lo accuserà di tradirla, cosa che invece non avviene mai. Ogni giorno viene sovrastato dalla tristezza quando, tra il tardo pomeriggio e la sera, sente come un'allucinazione la musica dell'Almanacco del giorno dopo e una delle massime che la conduttrice era solita dire a fine del palinsesto: «non si vive neppure una volta». Questa massima che gli si ripropone quotidianamente alla mente mette bene in evidenza questa sua angoscia di non riuscire a sentire la propria vitalità. L'enfasi sulle esperienze sature di sensazione appare quale strategia rassicurante a disconferma di un immanente sentimento di vuoto. Ma un'estremizzazione di questa strategia porta l'individuo ad «un arresto del processo di conferimento dell'esperienza» (Ogden, 1989, ed. it. p. 55), che «avrà come esito un tirannico imprigionamento entro un sistema chiuso di sensazioni corporee che preclude lo sviluppo dello spazio potenziale» (*ibidem*, p. 73).

L'aspetto negativo della sensazione sta nel fatto che il tipo rimane bloccato nella realtà concreta. Jung una volta osservò: «per loro non esiste il futuro, non esistono possibilità future; essi vivono nel qui e ora e, davanti a loro, vi è come una cortina di ferro». «Si comportano nella vita come

se tutto dovesse sempre rimanere com'è al momento; sono incapaci di pensare che le cose possano cambiare (von Franz, 1981, ed. it. pp. 58-59).

E il nostro maschio appare proprio così. Nel leggere il libro si ha come l'impressione che sia comparso dal nulla; mancano passato (citato solo in relazione alle amanti) e futuro (desideri, aspettative). Tutto quello che importa è «adesso». La *metafora del pulsante* proposta nel romanzo è esemplificativa. Questa metafora parla dello spazio tra il portone del palazzo e il cancello delle mura del suo perimetro. Spesso il pulsante per aprire il cancello è posto in luoghi poco visibili. Solo coloro che sono soliti cambiare continuamente palazzo possono confondersi sull'esatta posizione del pulsante e rimanere per un tempo indefinito tra il portone e il cancello, come in un limbo in cui tutto è sospeso, in cui non si conosce il modo di andare avanti e non esiste un pulsante per tornare indietro. Passato e futuro sono tagliati fuori. Allo stesso modo il protagonista sembra vivere in una realtà che rimane identica a se stessa senza possibilità di cambiamenti, bloccato in quello che lui stesso definisce un «flusso continuo dove nulla comincia e nulla finisce».

I pochi e superficiali riferimenti che abbiamo sulla sua vita sono legati alla visione di programmi televisivi e da questi sembra aver appreso molto. È dalla televisione che dice di aver appreso il modo in cui sono fatti i corpi delle donne; afferma che «la prima idea del corpo di donna che si è formato nella mia mente è stato un corpo televisivo». Il suo primo sogno erotico vede come protagoniste due personaggi del mondo dello spettacolo. È dalla televisione che trae spunto per tentativi donchisciotteschi di riproduzione dell'immaginario nel reale. «Perché non riesco a rimodellare le cose come le vedo nei film?» lamenta quando, nel tentativo di imitare nella vita reale scene prese a prestito da film, non riesce ad assoggettare la realtà alla sua fantasia. La sua fantasia sembra non andare oltre l'imitazione. Il rapporto con la televisione sembra essere il suo modello di stare al mondo, una modalità in cui un soggetto assorbe in modo passivo un flusso di informazioni e dove i sensi sono l'unica funzione attiva; la televisione infatti garantisce lo stimolo, ma non la sua elaborazione.

Come non pensare a una vita priva di un significativo contatto umano. Colpisce il fatto che il protagonista abbia conosciuto il corpo delle donne dalla televisione, come se la presenza del corpo materno fosse stata assente o quantomeno carente. Della madre oltretutto sappiamo solo che assomiglia a Mina. L'associazione alla cantante sembra rimandare a una figura idealizzata e irraggiungibile, se non in sogno. È infatti attraverso il racconto di un sogno che abbiamo l'unico punto di contatto con essa. In questo sogno il protagonista sogna di essere sdraiato sul letto dei genitori, quando nella stanza entrano in abiti seducenti Mina, con un lungo abito bianco, e Raffaella Carrà, con una minigonna vertiginosa. Il protagonista dice di essere interessato più a Raffaella Carrà poiché Mina, appunto, gli ricorda troppo sua madre. In questo sogno adolescenziale il protagonista sembra met-

tere in scena la seduzione primaria tra madre e figlio. Nel sogno sembra realizzarsi la duplicità del materno: da una parte una figura elegante che veste di un bianco innocente, una madre da contemplare, idealizzata, dall'altra una figura altamente erotica e seducente, una madre sensibile, bramata. In sostanza due aspetti del materno tra loro inconciliabili e irraggiungibili. Il protagonista si sveglia giusto prima di vedere le due donne nude, come se la sua coscienza non fosse in grado sopportare la fantasia incestuosa che sta per manifestarsi. Il maschio che giace sul letto genitoriale è lui stesso, il padre è fuori gioco. La relazione tra maternità e sessualità si presenta diverse volte nel romanzo. Il protagonista inizierà una relazione con Francesca, sua assistente, quando si accenderà di desiderio, venendo a sapere che questa è incinta e in procinto di abortire. Evento centrale nella sua relazione con il femminile è il coito con la madre di Teresa, evento che sembra allo stesso tempo realizzare la sua fantasia incestuosa con il materno e sancire il suo canone di bellezza con la sua predilezione feticista per i segni di decadimento fisico nei corpi femminili. Da questo momento in poi segni di decadimento corporeo su una donna saranno per lui percezione rassicurante, criterio di scelta delle sue partner. Se il bambino usa il corpo materno come superficie su cui costruire il suo primitivo senso di sé, il nostro protagonista, con il suo sé eternamente fragile, trova il modo di perpetuare attraverso i corpi delle donne quest'esperienza primaria con il materno. Ogden nota come

i pazienti di questo tipo presentano la fantasia inconscia di essere «innalzati», assumendo su di sé le funzioni del genitore e del figlio e sostituendo così l'autentica relazione oggettuale con un mondo interno di rapporti oggettuali fantasmatici e di esperienze con forme e oggetti autistici (1989, ed. it. p. 62).

In questo modo il protagonista sembra riuscire a costruire un modo per controllare il proprio mondo interiore, dove altri vengono considerati solo per la loro capacità di andare incontro alle sue esigenze. Tramite un uso strumentale degli altri trova il modo in cui poter soddisfare i suoi bisogni, senza una loro reale compartecipazione. Lui è l'unico padrone della sua vita, cosa ben esplicitata quando afferma: «Non ho mai dato in mano a nessuno nemmeno il destino di una singola giornata». E se gli altri esistono per rispondere ai suoi bisogni, i bisogni degli altri non hanno alcun diritto di cittadinanza. È autocentrato e incapace di andare incontro ai bisogni e desideri altrui; evita di affrontare le problematiche relazionali, che preferisce aggirare, perché fuori dalla sua competenza, e delega qualsiasi decisione che implichi un confronto. In sostanza appare incapace di vivere una relazione nella sua interezza e affrontare i fisiologici momenti di crisi relazionale.

Così il protagonista si costruisce una vita perfettamente controllabile e monotona, in cui tutto è perfettamente prevedibile. Si chiude in questo suo mondo frammentato e, al di fuori della sua famiglia, evita qualunque socialità che sia altra dalle relazioni con le sue amanti e del suo lavoro. Quando, per esempio, la sua compagna organizza qualche gita fuori

porta, lui segretamente auspica che il maltempo o qualsiasi altro accidente possa far fallire l'iniziativa, e quando questo non succede lui stesso tende a mettere in atto discussioni pretestuose al fine di farle saltare i piani. I bisogni degli altri sono solo un ostacolo. Infatti fantastica sulla morte di Teresa come possibile evento risolutivo per tutti i suoi problemi, dove lui potrebbe usufruire di tutti i benefici e delle onorificenze del vedovo e perpetuare le sue relazioni extraconiugali senza nessuno che possa rivendicarne.

Questo suo mondo perfettamente controllato e bilanciato ha un'incrinatura con l'arrivo di Beatrice. La nascita della figlia segna quel cambiamento che nella sua vita non sembrava possibile, che il nostro maschio vive come «irreparabile». Vive la nascita della figlia e i primi tempi passati con lei in modo ambivalente, ne è felice, ma ne è anche frustrato. All'inizio infatti, benché senta di amarla, non riesce a vivere con piacere il tempo passato con lei; gli sembra di star sprecando il suo tempo. Piano piano invece si abitua alle piccole cerimonie mondane che fa con lei: fare colazione assieme, vestirsi, andare assieme a scuola nell'aria del mattino e il bacio del saluto davanti scuola divengono per lui momenti eccezionali dai quali fa fatica a staccarsi nelle ore a seguire. In queste piccole regolarità il protagonista sembra trovare nuova vita tanto da sentire di averne bisogno più della figlia. E probabilmente ha ragione. Sembra infatti rispecchiarsi nei bisogni della figlia. Quella ripetizione di momenti sempre uguali a se stessi gli permette di realizzare

quella vita monotona e controllabile di cui ha tanto bisogno. Oltretutto può fare queste esperienze con una singola persona. In fin dei conti è un incontro tra fanciulli e prendendosi cura della figlia lui si prende cura di se stesso, tanto da fargli affermare: «L'irreparabilità, insomma, era esattamente quello che cercavo».

Proprio mentre sta adeguandosi alla presenza di Beatrice ecco accadere un evento del tutto impreveduto. Il nostro protagonista sorprende la compagna al letto con un altro uomo per poi uscire di casa senza farsi accorgere e dire nulla, convinto di non esser stato notato. La sua reazione è muta, quando rivedrà la compagna non le dirà nulla, immaginando che questo evento possa giustificare il suo stesso comportamento. Ma dopo venticinque giorni Teresa andrà via da casa, lasciandolo da solo con Beatrice. È proprio in questo momento che inizia il racconto del romanzo, attraverso una soggettiva nei pensieri del protagonista dove piano piano affioreranno ricordi e riflessioni. Quando Teresa tornerà, gli rimprovererà di non averle detto nulla. Seguiranno giorni di litigi che si concluderanno con il definitivo distacco.

Bibliografia

- Jung C.G.** (1921), *Tipi psicologici*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.
Ogden T.H. (1989), *Il limite primigenio dell'esperienza*, Roma, Astrolabio, 1992.
von Franz M.-L. (1981), *Tipologia psicologica*, Milano, Red, 2004.



Presentazione del libro

Giovedì - 22 febbraio 2018 - ore 11:30

Intervengono
Massimiliano Smeriglio
 Vice Presidente della Regione Lazio
 Psicologhe dello Sportello d'ascolto dell'IdO
Paola Bisegna
 già Dirigente scolastico
Silvana Gatti
 già Dirigente scolastico

Saranno presenti i curatori
Federico Bianchi di Castelbianco
 Direttore dell'Istituto di Ortofonia (IdO)
Magda Di Renzo
 Responsabile del servizio Terapie
 dell'Istituto di Ortofonia (IdO)

modera
Nico Perrone
 Direttore agenzia Dire

sede Agenzia Dire
 Corso d'Italia, 38/a – Roma

DIRE **DIRE GIOVANI.IT** **IdO**
 COMITATO ORTOFONICO

www.magiedizioni.com



Per incontrare il mondo, per farlo veramente, faccia a faccia, dobbiamo essere pronti a mettere a rischio noi stessi, sfidare il pericolo. Dobbiamo camminare soli nella sua selvaticità, lontani dai nostri spazi addomesticati. Dobbiamo incontrare questo mondo alle sue condizioni, non con la corazza di una quattroruote o attraverso la mira di una Grande Teoria; dobbiamo avvicinarci disarmati, a piedi, carponi, per così dire, al creato.

► **P**er amore della materia mette in questione le premesse della scienza moderna secondo cui il mondo è solo uno sfondo inerte per l'esistenza umana, invece che una presenza in sé comunicativa, capace di intrattenere una relazione dialogica con noi. L'autrice ci invita a pensare e a promuovere un futuro che passi per l'ascolto e per il dialogo con tutti gli aspetti della realtà, anche se tradizionalmente considerati privi di un'intelligenza e di un significato propri. Esplorando gli effetti trasformativi di una sostituzione della premessa materialista con quella pansichista, questo libro ci chiama a una sfida difficile, che scuote le più radicate abitudini in quanto intende superare le forme secolari dell'antropocentrismo, a recuperare la dimensione non umana dell'innamoramento, a lasciare aperte delle crepe in noi e allo stesso tempo lasciarci condurre nelle crepe del mondo. La materia, ci ricorda F. Mathews, possiede già in sé tante virtù – a cominciare da quella comunicativa e sistemica – e il continuo tentativo umano di manipolarla è estremamente controproducente. Il mondo, molto spesso, non richiede interventi, ma solo il recupero della capacità di ascoltarlo, di non sottoporlo a una logica predatoria, di lasciarlo esprimere per quello che è. Di cantarlo, piuttosto che di spiegarlo.

Il libro mostra il nesso inscindibile fra la teoria pansichista e la necessità di una nuova etica ambientale in un discorso di ampio respiro, che risulta magistrale nel gestire diversi registri, anche argomentativi, rendendo in un linguaggio semplice i problemi, talvolta complessi, della filosofia.

Su Freya Mathews: Ho insegnato per quasi 30 anni Filosofia dell'ambiente presso varie Università australiane e attualmente sono professoressa associata di Filosofia all'Università La Trobe di Melbourne e membro dell'Australian Academy of the Humanities. Sono autrice di più di settanta articoli nell'ambito della filosofia dell'ambiente e dei seguenti libri: *The Ecological Self* (1991), *Journey to the Source of the Merri* (2003), *Reinhabiting Reality: Towards a Recovery of Culture* (2005) [ed. it.: *Riabitare la realtà. Verso un recupero della cultura* (2012)], *Without Animals Life is not Worth Living* (2016) e *Ardea: A philosophical novella* (2016). Il mio lavoro, oltre che sul pansichismo, si focalizza anche sulle prospettive indigene (australiane e cinesi) per la sostenibilità e il modo in cui queste prospettive potrebbero adattarsi alla società globale contemporanea, sul rapporto fra ecologia e religione, sull'etica della conservazione e del rinselvaticamento nel contesto dell'Antropocene. Sono stata invitata a contribuire all'Harmony with Nature Project delle Nazioni Unite e coordino un gruppo di discussione NED (New Ecological Discourses), i cui materiali sono disponibili su: <http://ned.neture.org>. Gestisco una tenuta privata dedicata alla conservazione della vegetazione autoctona nella pianura semiarida del nord-ovest della regione australiana di Victoria. Sul sito www.freyamathews.net è disponibile una più completa panoramica delle mie attività.

Freya Mathews

COLLANA: PAROLE D'ALTRO GENERE – PAGINE: 326 – PREZZO: 25,00 – ISBN: 9788874873715 – FORMATO: 13x21

INDICE

Prefazione all'edizione italiana. *Stefano Sangiorgio, Claudia Bruno* – Ringraziamenti – Introduzione – *Parte prima*. INVITO AL PANPSICHISMO – I. *Amore e metafisica* – *Parte seconda*. DIFESA DEL PANPSICHISMO – II. *Un argomento a partire dal realismo* – III. *La via dell'Uno e dei Molti* – *Parte terza*. UNA PRATICA DELL'INCONTRO – IV. *La priorità dell'incontro sulla conoscenza* – V. *La sofferenza e l'Albero della Vita* – VI. *Da Pan a Eros e Psiche: la testimonianza della torre* – EPILOGO. *La luna e il corvo: i due volti dell'eros* – Appendice 1. *Un'indagine sulla de-realizzazione nella filosofia moderna: dall'idealismo al post-strutturalismo* – Appendice 2. *Frans Hoogland parla di «territorio vivo»* – Indice dei nomi e degli argomenti

www.magiedizioni.com – tel. 06.87.55.30.35 – redazione@magiedizioni.com



«Io nasco per inventare sentieri
e arare solchi nuovi...»

parole d'altro genere

Casa Internazionale delle Donne
via della Lungara, 19 – Roma

venerdì 9 marzo 2018
ore 12 - Sala Trust

Conversazione sulla scrittura
con le Autrici della collana

Etain Addey
Francesca Martini
Elena Liotta
Geni Valle

INGRESSO LIBERO

www.magiedizioni.com



Presentazione del libro

Casa Internazionale delle Donne
via della Lungara, 19 – Roma

venerdì 9 marzo 2018
ore 16 – Sala Caminetto

a cura di
Etain Addey
Elena Liotta
Francesca Mengoni

INGRESSO LIBERO

www.magiedizioni.com

Questo spazio raccoglie le riflessioni dell'équipe degli psicologi/psicoterapeuti dell'IdO che da anni lavora nelle scuole di Roma e provincia.

La conoscenza e la vicinanza con l'adolescente allo sportello d'ascolto, all'interno delle classi o attraverso gli occhi dei genitori e degli insegnanti, hanno offerto la possibilit di esplorare il loro mondo in una maniera del tutto diversa rispetto al setting psicoterapeutico.

Un viaggio sorprendente che ci ha condotto dapprima nei luoghi condivisi degli adolescenti e poi nelle segrete delle loro fortezze. Come in un caleidoscopio, la rubrica si propone di offrire ogni volta immagini, colori, emozioni del mondo adolescenziale e di aprire nuove prospettive su un universo pieno di sfaccettature in continua evoluzione. Puntiamo a sviluppare nuove riflessioni restando lontani da pregiudizi e luoghi comuni.

La vita creativa dell'adolescente: il laboratorio d'arte a scuola

SERENA ROBAZZA

Maestra d'arte, Arte Terapeuta in formazione presso la Scuola di Formazione triennale Art Therapy Italiana

TERESA VALLONE

Psicologa, psicoterapeuta dell'et evolutiva – IdO (Istituto di Ortofonia), Roma

La creativit è multiforme. Ora assume una forma, ora un'altra. È come uno spirito abbagliante che appare a tutti noi, ma è difficile a descriversi perch le voci non concordano su quel che si è visto nel lampo brillante (Clarissa Pinkola Ests, 1992).

Lavorare con gli adolescenti porta spesso a confrontarsi con la forza creatrice della vita che si sviluppa, si trasforma e muta. Gran parte delle teorie dello sviluppo infantile (Winnicott, 1965; Stern, 1985; Ogden, 1989) mettono in evidenza quanto sia fondante nella crescita del S la capacit di giocare e di accedere al processo creativo; esso è elemento indispensabile per preparare, consolidare e gettare le basi per un luogo dove lo sviluppo è possibile.

Nell'ottica della prevenzione l'équipe dell'IdO, che si occupa degli sportelli d'ascolto, ha proposto nelle scuole di Roma e del Lazio alcuni laboratori dove accogliere e sviluppare la creativit dei ragazzi. Nel presente articolo si vogliono raccontare in breve alcune delle modalit con cui è stato strutturato il laboratorio e si vuole accendere simbolicamente una luce sulla forza creativa dell'adolescente. Si ritiene infatti che il compito dell'adulto sia quello di accogliere le importanti sfide lanciate dai ragazzi, che possono essere dettate da un disagio profondo o anche dal bisogno di avere strumenti che sappiano saziare la loro ricerca di creativit e libert. In questo senso il laboratorio d'arte si inserisce come strumento di prevenzione e come luogo e spazio simbolico in cui *giocare*

a dar forma al proprio vivere creativo, elemento indispensabile per procedere nel processo di individuazione.

Con l'intento di raggiungere i ragazzi nei luoghi che vivono quotidianamente, il laboratorio d'arte si svolge una volta a settimana in un'aula della scuola e a condurlo si è in due: una maestra d'arte e una psicoterapeuta dell'et evolutiva. La coppia si muove in sinergia per costruire un clima accogliente in cui mettere i semi di un percorso che conduce a sperimentare e conoscere il processo creativo.

L'aula della scuola dove si svolgono gli incontri spesso è utilizzata nell'orario mattutino per scopi diversi dal laboratorio. Il primo compito dei conduttori è, quindi, quello di costruire e ricostruire ogni settimana un luogo di condivisione dove ci sia posto: per il lavoro individuale, per lo scambio in gruppo e, quindi, per i materiali utili a creare. L'attivit laboratoriale cos strutturata permette di lavorare contemporaneamente su due livelli: quello intrapsichico, dove il ragazzo si trova di fronte al suo foglio bianco e sperimenta il proprio processo creativo; quello interpersonale dove l'oggetto artistico diventa comunicazione tra il singolo e il gruppo dei pari, i conduttori, la scuola e il mondo esterno. I materiali utilizzati e gli oggetti creati diventano uno strumento di conoscenza di s e dell'altro.

Nella stanza della scuola adibita ad atelier si possono osservare lo sviluppo di amicizie, lo scontro con la frustrazione, lo sperimentare modi diversi e spesso nuovi di entrare in contatto con l'altro, pari o adulto che sia. In una societ che tende

sempre più al dato scientifico, all'utilizzo della tecnologia come soluzione per una vita smart e frenetica, gli adolescenti corrono il rischio di subire tali influenze in modo passivo, dando maggiore spazio alla costruzione di un Io produttivo e commercialmente valido a discapito della parte creativa e dello sviluppo del pensiero divergente. Pertanto il primo dubbio che gran parte dei ragazzi riferisce rispetto al lavoro artistico si estrinseca nella frase: «Ma io non so disegnare e non so cosa fare, come faccio?». All'interno di una cultura sempre più tesa alla comunicazione verbale e concretistica, i ragazzi nella *stanza dell'arte* possono sperimentare facilmente sentimenti di inadeguatezza. Quello che si propone nel lavoro di laboratorio è un'esperienza artistica non mirata al prodotto, ma diretta a contenere affetti e a elaborare le proprie immagini interne; fondamentale è infatti l'attenzione allo sviluppo del processo creativo, che facilita negli adolescenti il senso di competenza e di controllo emotivo.

Un esempio dello sviluppo di tale tipo di percorso si è potuto osservare nella storia di Tea (nome di fantasia). Tea è una studentessa di 18 anni, di origine peruviana, ripetente, di una scuola della periferia di Roma. La ragazza riferisce di avere una diagnosi di disturbo dell'apprendimento, appare insicura e in parte arresa ai suoi limiti, come fosse senza radici. Nei primi incontri colpisce la discrepanza tra il suo atteggiamento sottomesso e il suo approccio al foglio: corposo, meticoloso e a tratti ossessivo. Nel corso degli incontri Tea acquisirà sempre più sicurezza, sia a livello artistico sia relazionale. Cambierà infatti il suo modo di vestirsi e di prendersi cura di sé e dell'igiene personale. Snodo importante per Tea è stata un'opera in particolare, svolta su una proposta da noi fornita: rappresentare il proprio luogo sicuro. Tea disegnerà non un luogo fisico, bensì un luogo dell'anima, un abbraccio tra lei e il suo ragazzo. Inizia così la ricerca della propria cifra stilistica; Tea si rispecchia in modo sempre più soddisfacente nelle opere che crea e questo avvia un percorso di rinforzo positivo che la porterà a sbloccare le fantasie anche rispetto al suo futuro lavorativo, una volta terminata la scuola. Interessante è stata la descrizione di Tea, fatta al gruppo, sul suo stesso lavoro: «Qui non è come negli altri posti che devi fare per forza cosa dicono gli adulti, qui sei tu che decidi, sei libero».

Fin dall'inizio è importante riflettere insieme ai ragazzi cosa si intende per creatività; pertanto è prassi, nel primo incontro, chiedere: «Che cos'è l'arte per voi? Che cos'è la creatività?». Dopo aver posto loro la domanda, insieme si ragiona su una possibile definizione, dedicando particolare attenzione a ciò che succede dentro ognuno di noi nel momento in cui siamo nel processo creativo. Insieme ai ragazzi ritroviamo nella scelta di un colore, nel modo di stendere i pigmenti, nel trovare una soluzione a una sbavatura o una mediazione di un conflitto con il compagno tracce della propria vita creativa. Attraverso il processo creativo avvengono le trasformazioni e nello specifico la creatività può essere vista come capacità di adattamento e di trovare soluzioni agli ostacoli che si incontrano. Questa visione della creatività, se inizialmente li sorprende, poi li lascia liberi dall'alone del giudizio sul proprio lavoro artistico.

Se gli obiettivi dei laboratori svolti nelle diverse scuole sono

i medesimi, la forma che l'esperienza assume è sempre nuova. Quando si conosce un gruppo in qualità di conduttori ci si domanda: qual è il tipo di contenimento necessario affinché gli utenti possano accedere alla zona creativa? A seconda della città in cui ci si trova, della scuola e dei ragazzi presenti il laboratorio può diventare l'oasi di calma dalla confusione esterna oppure il momento in cui finalmente è possibile pasticciare senza giudizio su sé o l'altro, o ancora il luogo in cui sperimentare responsabilità e libertà insieme.

Nei laboratori svolti nei contesti socio-culturali più svantaggiati talvolta ci si è trovati davanti a quella che si può definire una resa dei ragazzi, un passivo passaggio all'età adulta, come se ci fosse un solo modo possibile per diventare grandi. Accanto a tale emozione, contemporaneamente emergeva forte il desiderio di raccogliere stimoli nuovi e concreti, la ricerca di un luogo, uno spazio, una relazione che dia sicurezza e senso di appartenenza.

Qualunque sia il luogo in cui si lavora, la scelta dei materiali aiuta a costituire uno spazio affidabile in cui sperimentare la forza creativa. Ogni materiale artistico rende possibile, attraverso le sue qualità strutturali inerenti, una certa esperienza sensoriale e attiva nell'individuo e nel gruppo un'area di esperienza particolare (Della Cagnoletta, 2010). La possibilità di maneggiare, toccare, sporcare, strofinare, strappare, espellere i diversi materiali messi a disposizione aiuta gli adolescenti ad accedere a un'esperienza corporea, affettiva ed emozionale; in questo spazio potenziale mediato dai materiali i ragazzi si sentono liberi di essere, di sperimentare e di creare.

Così, per esempio, in un gruppo in cui si è osservata una grande difficoltà nell'affrontare la frustrazione del foglio bianco, in cui ogni volta era necessario un particolare lavoro sui singoli per aiutare a trovare una soluzione, è stato importante poter proporre ai ragazzi l'attività dello «scarabocchio», che è ispirato a quello che Winnicott svolgeva con i suoi piccoli pazienti. È un procedimento lungo che procede per step, ma in breve si sviluppa nel seguente modo: i ragazzi divisi in coppie chiudono gli occhi e sperimentano lo scarabocchio libero completando ognuno quello iniziato dall'altro. In una fase successiva, sulla base delle immagini emerse, strutturano una storia che ogni coppia ha il compito di rappresentare come fosse un'installazione e di presentare poi al resto del gruppo. Attraverso la destrutturazione del compito, con l'uti-



lizzo di materiali di riciclo, strappando, incollando, trovando appoggio nell'altro, tutti sono riusciti a sperimentarsi senza giudizio, in una dimensione ludica dove il paradosso era ammesso e incentivato. L'emozione prevalente dei ragazzi al termine dell'attività era lo stupore. Stupore per aver creato un'installazione da una semplice traccia lasciata su un foglio, per aver visto in uno scarabocchio una balena o una slitta che poi è diventata la protagonista di una storia, per la diversità delle idee che ogni coppia ha strutturato davanti allo stesso compito, per il piacere provato nello sperimentarsi in una veste inusuale. Lo scarabocchio è stato utile proprio per generare immagini, per trasmettere ai ragazzi che la qualità di un lavoro non è solamente connesso alla sfera tecnica, ma anche all'emozione. Le mani sono diventate il tramite tra il loro mondo interno e il mondo esterno.

Altro elemento importante nella strutturazione del lavoro è la scelta del supporto sul quale si crea. Come mette in luce Della Cagnoletta (2010) il supporto ha un ruolo specifico: quello di delineare lo spazio dove verrà accolto e prenderà forma l'oggetto. Una sorta di contenitore per ciò che non si è ancora pensato, ma che emergerà attraverso la manipolazione del materiale. Se è troppo grande, potrà evocare la paura di disperdersi, di non essere in grado di riempirlo; se è troppo piccolo, un senso di ingabbiamento. Se troppo leggero, il dubbio che non ce la faccia a contenere tutto ciò che si vuole esternare. Questi sono alcuni esempi delle riflessioni che si creano tra i partecipanti e il conduttore e su cui si inizia a costruire una relazione di fiducia reciproca. Il supporto è quindi il piano concreto in cui le immagini interne dell'adolescente prendono forma, immagini spesso misteriose che hanno la possibilità di essere rese visibili e condivise con l'altro in uno spazio in cui mondo reale e mondo immaginario si sovrappongono.

Un ulteriore tassello su cui si fonda il lavoro nei laboratori è la relazione, forse elemento originario da cui parte il tutto. La relazione, insieme ai materiali, mette in moto dei processi di trasformazione utili alla crescita del gruppo e a una maggiore conoscenza di sé. Così, per esempio, in una realtà periferica svantaggiata della provincia di Roma, ci si è trovati a fronteggiare relazioni tra adolescenti e adulti connotate da emozioni di rassegnazione, sfiducia e solitudine. I ragazzi sem-

bravano porsi nei confronti di chi conduce il laboratorio con un atteggiamento che comunicava sfida: «Che vi credete, noi siamo così, incapaci, con noi non riuscirete a fare niente». L'ascolto attento dei loro lavori, la cura per i materiali, la responsabilità rispetto alla stanza dell'arte ha pian piano permesso ai ragazzi di scoprirsi capaci di indossare una veste contemporaneamente sia ludica, creativa sia adulta e responsabile e ha permesso di far nascere una relazione adulto-ragazzo caratterizzata da fiducia e attendibilità, inizio per lo svolgimento di un progetto comune.

Tramite l'arte si è potuto lavorare sul conoscere e dare forma all'identità adolescente, che talvolta appare così fragile, in un dialogo fitto tra le varie parti, una conversazione tra testa, cuore e corpo, in direzione dell'integrazione.

In conclusione sembra importante sottolineare quanto il processo di crescita e trasformazione non coinvolga solo gli adolescenti ma, come è giusto che sia, tocca anche gli adulti che conducono il gruppo. Come in tutte le relazioni profonde ci si influenza a vicenda, così inevitabilmente gli adulti che lavorano con gli adolescenti possono essere toccati dal Puer da cui si trae continua linfa vitale necessaria per confrontarsi con il mondo complesso degli adolescenti.

Ci fa piacere concludere questo racconto con la definizione di creatività che fornisce l'analista Pinkola Estés (1992):

Alcuni dicono che la vita creativa sta nelle idee, altri dicono che sta nei fatti. In molti casi pare trovarsi nel semplice essere.

Bibliografia

- Della Cagnoletta M.**, *Arte Terapia. La prospettiva psicodinamica*, Roma, Carrocci, 2010.
- Di Renzo M., Bianchi di Castelbianco F. (a cura di)**, *Mille e un modo per diventare adulti. Il limite come esperienza*, Roma, Magi, 2010.
- Ogden T.H.** (1989), *Il limite primigenio dell'esperienza*, Roma, Astrolabio, 1992.
- Pinkola Estés C.** (1992), *Donne che corrono coi lupi*, Milano, Frassinelli, 1993.
- Stern D.N.** (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Boringhieri, 1987.
- Winnicott D.W.** (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Roma, Armando, 1974.



Funamboli moderni: adolescenti stranieri alle prese con la costruzione dell'identità

MARIA MANCUSO

psicologa, psicoterapeuta dell'età evolutiva, IdO (Istituto di Ortofonia) – Roma

SERENA ORLACCHIO

psicologa, psicoterapeuta dell'età evolutiva, IdO (Istituto di Ortofonia) – Roma

Il fenomeno della globalizzazione e della multiculturalità, sempre più presente e diffuso in ogni ambito sociale e culturale, ci chiama a nuove e profonde riflessioni. Nelle scuole italiane, nell'anno scolastico 2015/2016, secondo i dati del MIUR, gli studenti stranieri presenti erano circa 815.000 e rappresentavano il 9,2% degli alunni sul totale nazionale. Provengono principalmente dalla Romania, dall'Albania e dal Marocco, ma sembrano in aumento anche le nazionalità asiatiche, in particolare la Cina e le Filippine.

Da qualche anno sono questi minori a compensare il decremento della popolazione scolastica complessiva, causato dal costante calo degli studenti italiani: nel quinquennio 2011/2012– 2015/2016, gli studenti italiani, infatti, sono diminuiti di 193.000 unità (-2,3%), mentre quelli stranieri sono aumentati di 59.000 unità (+7,8%). È importante sottolineare che quasi il 60% degli studenti stranieri risulta di seconda generazione: minori nati in Italia da genitori stranieri; gli altri invece sono immigrati insieme ai genitori oppure arrivati in Italia in un secondo momento per ricongiungimento familiare.

Sono bambini e ragazzi chiamati a vivere, oltre alle normali sfide della crescita, anche disagi di diversa natura sul piano personale, familiare e sociale, connessi appunto alla propria origine: si trovano ad affrontare, oltre al complesso processo di inserimento sociale, anche un più difficile percorso di costruzione della propria identità con alle spalle famiglie impegnate anch'esse nel processo di adattamento a una società, spesso priva di efficaci modelli di integrazione e confronto.

L'Istituto di Ortofonia da anni incontra questi minori nella scuola, luogo che spesso rappresenta per loro il primo vero contatto con la società, configurandosi come l'ambiente che più di altri può far sperimentare l'accoglienza e il sostegno, ma anche la distanza, la differenza o la discriminazione. Lo spazio dell'incontro con loro è principalmente quello libero e protetto dello sportello d'ascolto, al quale possono accedere durante l'orario scolastico. Nel modello dell'IdO il setting viene concepito come «temenos»,

recinto sacro, cerchio riservato al culto, luogo dove possono svolgersi le vicende psichiche e dove possono essere rappresentati i disagi e le sofferenze (Di Renzo, Bianchi Di Castelbianco, 2017, p. 12).

Un «luogo sacro» in cui il ragazzo viene accolto senza pregiudizi, viene aiutato a narrarsi per dar senso ai suoi vissuti e viene sostenuto nella ricerca della sua identità.

SPECCHI DA ROMPERE E SPECCHI CHE NON RISPECCHIANO

Per un adolescente straniero la normale fase evolutiva, che prevede la disidentificazione dai modelli genitoriali e l'identificazione con quelli dei pari è resa maggiormente complessa per due ordini di motivi. Da un lato, il confronto/scontro col mondo adulto avviene sia sul piano familiare sia su quello culturale: il normale conflitto generazionale implica un sottostante conflitto culturale, poiché i genitori appartenenti a culture differenti possono avere idee e concezioni distanti da quelle della società in cui il ragazzo è inserito in merito a temi importanti quali le amicizie, le prime relazioni sentimentali, le differenze di genere, i gradi di autonomia e di libertà, la gestione del tempo extrascolastico, oltre che le strategie e i percorsi di inserimento. Dall'altro lato, anche la relazione col gruppo dei coetanei risulta più complessa: il giovane straniero per differenziarsi dalle figure genitoriali cerca appartenenza nel gruppo dei pari, i quali però risultano non avere la sua «forma», perché diversi nelle fattezze, nei valori culturali e nelle problematiche psicologiche che vivono... così i ragazzi stranieri, in un momento in cui avrebbero bisogno di specchi in cui riconoscersi, sembrano non trovare mai la propria immagine.

G. è una ragazza di 13 anni proveniente dalle Filippine che frequenta il secondo anno della scuola media; si rivolge allo sportello di ascolto per problemi di integrazione e scarsa autostima. Mediante un dialogo empatico e un lavoro sul rafforzamento delle sue capacità di resilienza, la ragazza riuscirà nel giro di pochi colloqui ad aprirsi maggiormente ai pari fino a scoprire, con estrema gioia, di essere corteggiata

da un ragazzo della sua scuola. G. ritornerà allo sportello in lacrime, raccontando che il padre, dopo aver controllato il suo cellulare e scoperto alcune chat tra lei e questo ragazzo, le ha vietato per sei mesi l'uso dello stesso. La ragazza si sente impotente e avverte di aver subito un'ingiustizia. Il lavoro allora diventa quello di provare a capire se possono esserci margini di dialogo e di contrattazione con la famiglia, che al momento del colloquio non sembrano affatto possibili. G. tornerà allo sportello a seguito del periodo estivo, più serena, raccontando di essere riuscita a superare il lungo periodo senza il cellulare, di non avere mai più dialogato con il ragazzo e di aver capito che le regole dettate dal padre erano giuste. Il motivo per cui si dispiace è che il padre non le permetta di uscire con gli amici. Un conflitto insanabile tra una regola ferrea e l'impossibilità di trasgredirla, in questo caso, sembra avere determinato l'interiorizzazione della stessa, in un primo momento sentita come castrante e fonte di dolore.

UNA DOPPIA SEPARAZIONE

I minori che non sono nati in Italia o che hanno vissuto diversi anni nel Paese di origine si trovano a dover affrontare una doppia separazione: dal mondo infantile, ormai sempre più alle spalle, ma anche dalla terra e dalla cultura da cui provengono o a cui appartiene la loro famiglia. Il processo di distacco dal precedente contesto e di adattamento al nuovo comporta generalmente faticose sfide che hanno a che fare sia con l'apprendimento della nuova lingua sia con l'adattamento a un sistema di relazioni e valori profondamente differenti da quelli che hanno inciso nella formazione identitaria nei primi anni di crescita. Dentro di loro si alternano vissuti di estraneità e alienazione, moti di nostalgia e negazione del passato. Questi ragazzi, che per crescere dovrebbero prendere le distanze dal passato, si ritrovano ad essere molto combattuti nel farlo in quanto, per evitare di perdere il senso di continuità interna, hanno necessariamente bisogno di mantenerne internamente viva la memoria (Liotta, 2005).

Quando lo incontriamo, J. ha 14 anni, ma frequenta la prima media poiché, essendosi trasferita dall'Ucraina cinque anni prima, non è stato possibile inserirla nel regolare percorso di studi in quanto non conosceva la lingua italiana. J. piange per una nostalgia struggente che vive nei confronti del luogo d'origine, dove la sua casa era nella natura, dove giocava libera e si sentiva felice, sicura in quanto immersa nella rete di relazioni del villaggio basata sul sistema delle famiglie allargate. Al momento del primo incontro, vive con la nonna in una casa diversa da quella della madre, per poter essere più vicina alla scuola. La notte ha paura dei rumori e il giorno non riesce a concentrarsi per poter affrontare i compiti scolastici. Catapultata in un contesto urbano, si è ritrovata a vivere in una casa in cui, lontana anche da sua madre, deve in qualche modo sostenere la nonna che descrive come «triste e rigida». Il lavoro allo sportello di ascolto diventa quello di accoglierne il vissuto di profonda nostalgia e di cercare di evitare che si colpevolizzi per le carenze nell'apprendimento scolastico. Si sostiene la ragazza, cercando di capire quali possibilità concrete ci siano affinché riesca perlomeno a ricongiungersi alla madre, con cui esperisce un senso mini-

mo di sicurezza, e per evitare che alla sua struggente nostalgia del passato si sommi il senso di impotenza rispetto a un possibile «migliore presente». J. ritornerà allo sportello raccontando di aver deciso di vivere con la madre, preferendo affrontare il lungo viaggio per arrivare a scuola e riferendo che i problemi di concentrazione purtroppo permangono, ma quantomeno la notte riesce a dormire serena.

STRANIERI ANCHE IN CASA

I minori stranieri spesso sperimentano un vissuto di disagio anche per la mancanza di sostegno che vivono in famiglia. Le aspettative che i genitori hanno su di loro sembrano non essere compensate da aiuti adeguati a soddisfarle.

Y., una ragazza di 14 anni che frequenta la terza media, si è trasferita tre anni fa in Italia dalle Filippine. Troppo timida per venire da sola, si fa accompagnare allo sportello da un'amica. Racconta, piangendo, di non sentirsi capita dalla madre e di aver sentito, in una telefonata origliata, di non essere stata da lei mai voluta. Vorrebbe prendere bei voti a scuola, ma non riesce a studiare a casa in quanto le viene richiesto di fare da babysitter al fratellino piccolo di quattro anni, cosa che le impedisce di concentrarsi. Ci racconta che il padre lavora molto e sebbene lei lo viva come più accogliente rispetto alla madre, risulta assente nella sua quotidianità. Y. sente il peso delle aspettative sia del professore di lettere, che le richiede maggiore impegno, sia dei genitori che pretendono che lei vada bene a scuola, pur non supportandola adeguatamente. Y. tornerà diverse volte allo sportello d'ascolto e verrà sostenuta, il dolore di cui è portatrice accolto e legittimato; verrà aiutata inoltre nella ricerca di strategie per poter gestire il fratellino nel lasso di tempo in cui le è affidato. L'aiuto le servirà per riuscire a dimostrare alla madre il suo impegno a scuola, ad aprire un piccolo spiraglio di dialogo con lei e a gestire meglio il fratellino a casa. Racconterà che finalmente è riuscita a prendere un buon voto in un lavoro scolastico e che ha trovato dei giochi che coinvolgono il fratellino, riuscendo a ritagliarsi più tempo per sé.

DISAGIO, DISTURBO O RISCHIO PSICOPATOLOGICO?

Tutti gli adolescenti sono, in qualche misura «migranti», viaggiano verso la propria forma, che si costruisce nell'esperienza con l'ambiente fino a delinearne i contorni identitari adulti. In questo cammino, i ragazzi si trovano a vivere forme diverse di disagio, possono perfino sperimentare disturbi che hanno l'aspetto di vere e proprie patologie psichiatriche, ma la velocità con cui le attraversano fa sì che, nella maggior parte dei casi, non si strutturino come tali.

Il bisogno di proiettarsi in avanti, spesso senza una base solida su cui appoggiarsi per il misconoscimento degli attaccamenti primari, può esporre questi ragazzi a un rischio di destrutturazione, in quanto carenti di stabili punti di riferimento familiari e culturali.

Le problematiche che le loro famiglie vivono, accresciute anche dal frequente vissuto di inferiorità all'interno del tessuto culturale, possono ripercuotersi sui ragazzi con un carico di rabbia e di sofferenza, che nel momento evolutivo cri-

tico dell'adolescenza può indurre vissuti depressivi e importanti acting out.

Anche l'isolamento sociale che i ragazzi sperimentano, direttamente o condizionati dalle famiglie di appartenenza, può generare sentimenti di disvalore e inadeguatezza che possono esitare in una strutturazione di disturbi depressivi o di personalità in età successiva. Inoltre, le difficoltà comunicative e la distanza che spesso si crea tra i ragazzi e le loro famiglie può renderli facili vittime di comportamenti violenti e prepotenti da parte dei pari o, all'opposto, può indurli a esercitare la forza all'interno di gruppi socialmente pericolosi. L'investimento di energie impiegato per far convivere all'interno di sé le due culture con i rispettivi sistemi linguistici, spesso esita in problemi di concentrazione e/o di attenzione, oltre che in difficoltà scolastiche o di apprendimento, generando disinvestimento e abbandono scolastico.

I ragazzi stranieri possono sperimentare un maggior bisogno di accettazione, cosa che talvolta può portarli sia a sviluppare un falso sé sia ad accettare atteggiamenti e comportamenti invasivi e al limite dell'abuso da parte dei pari o degli adulti con cui si relazionano.

Quando A., ragazzo di 13 anni che frequenta la terza media, viene allo sportello, racconta che nel suo Paese di origine, il Bangladesh, cantava e si sentiva apprezzato dai suoi compagni, era popolare e piaceva alle ragazze. Vorrebbe essere apprezzato anche dai nuovi compagni e non riesce a capire come poter integrare la vecchia immagine di sé con quella nuova, ancora da costruire. Teme di non piacere e riferisce, in un racconto imbarazzato e frammentato, come si sia ritrovato ad essere filmato nelle parti intime da un compagno senza il suo consenso. Non sa come comportarsi, appare a tratti compiaciuto delle attenzioni ricevute e allo stesso tempo intimorito dai rischi che intuisce di poter correre. Ha trovato le attenzioni che cercava ma, insieme ad esse, si è imbattuto in una serie di rischi. A. tornerà allo sportello dicendo di essere riuscito a parlare con il ragazzo che gli ha dato queste «attenzioni pericolose» e di essersi fatto aiutare da un amico nel rimuovere il video dal cellulare.

SPOSTARE LO SGUARDO PER GUARDARE MEGLIO

Il lavoro allo sportello di ascolto è quello di agevolare nei ragazzi il riconoscimento e la verbalizzazione dei propri vissuti, riconoscendo anche la fatica che incontrano nell'esprimerli in un contesto che non sempre è in grado di comprendere le difficoltà, perché spesso sprovvisto degli strumenti culturali e linguistici adatti al confronto e all'integrazione. Occorre quindi acquisire alcuni accorgimenti che permettano di inquadrare la problematica portata all'interno dell'esperienza del minore e della sua famiglia.

Il tentativo frequente con gli adolescenti stranieri è quello di sostenerli nell'elaborazione graduale dei sentimenti d'inadeguatezza, tristezza e solitudine, accompagnandoli a sentire e vivere il rapporto fra le due culture non necessariamente in termini di contrapposizione, ma di equilibrata integrazione, vivendolo come una risorsa. Il lavoro con questi ragazzi richiede alcune accortezze, quali l'adozione di una visione

binoculare che tenga sempre sullo sfondo il retroterra culturale del minore e della sua famiglia, senza però dimenticarne le specificità individuali. L'obiettivo del lavoro con questi ragazzi può essere quello di aiutarli nell'adattamento al contesto sociale ma anche nel riconoscimento e nella rivalutazione di aspetti culturali e identitari profondi, per sostenerli nel loro processo di crescita verso una più consapevole definizione di sé. La capacità di comprensione empatica richiede un ulteriore sforzo interpretativo per trasformare i contenuti portati in elementi dotati di senso all'interno del percorso evolutivo del ragazzo. La stanza dello sportello diviene quindi un luogo pensato e finalizzato a integrare le polarità dei vissuti con la speranza di gettare un seme in una terra simbolica, che possa dare radici a quella che portano nel cuore.

E. è una ragazza seguita allo sportello scolastico nei tre anni di scuola media, dagli 11 fino ai 13 anni. Soffre di forti disturbi psicosomatici che rendono difficile il suo inserimento a scuola a causa di numerose assenze. Ha paura per il suo futuro, si sente «bloccata» in un eterno presente. Attraverso il contenimento dello spazio d'ascolto riesce a far emergere i ricordi del tempo trascorso da piccola in Polonia, quando viveva in campagna con il padre e la nonna. Gli elementi legati alla natura circostante, le immagini dei luoghi e delle persone che li abitavano diventano per lei il simbolo di un rapporto affettivo con la famiglia di origine e con il padre, che ormai non vede più. Questa sua identità rurale ha bisogno di essere riconosciuta e valorizzata, per ristabilire un legame con aspetti profondi della sua origine psichica e con quell'immagine paterna interiorizzata che essa veicola. Attraverso ricordi, disegni e immagini, E. riesce nel tempo a costruire un ponte tra questi due aspetti di sé, ridefinendo le sue origini e rivalutandole come un valore aggiunto, senza più vergognarsene. Nutrire l'immaginario del passato, quello da cui ci si è separati, permette di inventare un futuro e di vivere quella parte di sé della quale non ci si è sbarazzati, anche quando si è dovuto o voluto abbandonare le cose che ne costituivano l'humus. E. ricontatterà il padre e deciderà di iscriversi a un liceo psicopedagogico, per lavorare con i bambini, suo grande desiderio. Le «macchie» sulla sua pelle sono meno fastidiose e maggiormente tollerabili, così come i «buchi» nella sua storia.

SFIDE TERAPEUTICHE

Il lavoro di terapeuta dell'età evolutiva pone il professionista di fronte a una serie di insidie, che diventano anche le sfide più interessanti quando lette in termini di complessità.

In uno sportello d'ascolto scolastico, voluto e richiesto principalmente dall'Istituzione più che dalle singole famiglie, la questione del ruolo dei genitori nel lavoro psicologico con i figli è un tema delicato: se da una parte il «punto di forza» è l'assoluta libertà di accesso da parte del minore, dall'altra il limite è quello di porre lo specialista di fronte alla difficoltà di includere le famiglie, motivandole al riconoscimento del bisogno d'aiuto dei figli. Tutto questo nel rispetto del segreto professionale e costruendo una doppia alleanza, difficile da raggiungere e ancor più da mantenere.

Nel caso di ragazzi stranieri, spesso soli ad affrontare il siste-

ma scolastico e sociale in quanto figli di genitori che faticano ad essere guida al mondo esterno, perché non ne conoscono appieno il funzionamento e non ne padroneggiano la lingua, ci si può sentire in forte difficoltà. I minori stranieri portano vissuti di imbarazzo e vergogna, intrisi di sensi di colpa nei confronti dei propri genitori, che non parlano, non pensano, non assomigliano a quelli dei coetanei. Per loro l'identità culturale e la percezione di sé oscillano tra un sistema culturale emotivamente intenso, all'interno del nucleo d'origine e un sistema di significati e di simboli socialmente forti e vincenti nella società d'accoglienza, accentuandone i vissuti di diversità. La scissione che i ragazzi possono provare rispetto a queste due realtà spesso è molto forte, coinvolgendo anche il terapeuta in movimenti identificativi e proiettivi profondi. In questa prospettiva il lavoro di sostegno psicologico viene concepito come presa in carico della multi-appartenenza del ragazzo ai differenti luoghi e tempi fondanti della sua personalità, in un'ottica ecologica che includa individuo, famiglia, e gruppo socio-culturale di riferimento.

S. è un ragazzo egiziano di 14 anni, seguito allo sportello scolastico da quando frequenta il primo anno di scuola secondaria di primo grado. Viene per parlare delle sue difficoltà in ambito familiare e di un malessere emotivo che lo limita sia nel rendimento sia nelle relazioni con i compagni. Dalle indagini anamnestiche emerge essere orfano di madre, deceduta durante il parto. Attualmente vive con il padre, di origine egiziana, la nuova moglie del padre, che è «costretto» a chiamare mamma, seppure non si sia creata con lei nessun tipo di relazione affettiva, e con un numero elevato di fratelli di sangue e fratellastri. Il padre lo picchia quando prende cattivi voti a scuola, quando litiga con la matrigna o quando cede alle provocazioni maligne delle sorellastre. Un piccolo «Cenerentolo», la cui fata madrina stenta ad arrivare. Si sente libero solo quando va a trovare i nonni in Egitto, poiché «là non ci sono molte regole», può fare quello che vuole, perché il padre si fida degli Egiziani, «sono gli Italiani che non gli piacciono, gli fanno paura». Lo stupore che provoca questa affermazione lascia spaesati, perché sovverte le regole e gli schemi interpretativi a cui si è più abituati, perché costringe fortemente ad abbracciare e comprendere in maniera profonda il punto di vista dell'altro, anche se questo sembra minacciare il proprio senso di identità personale e culturale.

Il confronto con modelli educativi e culturali legati alle società di appartenenza può mettere a dura prova la presenza non giudicante dello psicologo. Spesso ciò che si prova a livello controtransferale è un forte sentimento di rabbia, impotenza e grande fatica; tuttavia appare chiaro come solo assecondando questa fatica si possa essere trasportati in una dimensione che sollecita il confronto e consente il disorientamento e il riorientamento del pensiero, favorendo una reale possibilità di comprensione e aiuto. Bisogna interrogarsi quindi sulla possibilità di adottare modelli di comprensione dei fenomeni in un'ottica che includa i parametri culturali di queste famiglie, in un difficile compito di integrazione e adattamento, che favorisca la comprensione piuttosto che la «patologizzazione» dei comportamenti.

Tutti i sistemi hanno una necessità duplice, sia di stabilità che di mutamento e, se i terapeuti dovessero soltanto tentare impulsivamente di cambiare qualsiasi cosa non si conformi ai nostri modelli teorici di normalità, è probabile che contribuiremmo a un'ulteriore destabilizzazione del sistema (Papadopoulos, 2006, p. 59).

QUALE INTEGRAZIONE POSSIBILE?

Il percorso di incontro tra una comunità autoctona e una straniera è un processo complesso dagli esiti non sempre positivi: la prevaricazione culturale di una delle due parti sull'altra comporta il rifiuto e l'esclusione, mentre a una reale integrazione si può arrivare solo mediante il raggiungimento di un equilibrio tra le due parti, che permette di accettare l'altro in quanto diverso, integrarne e assimilarne le differenze culturali come portatrici di significati possibili degni di rispetto.

I ragazzi stranieri che vivono e frequentano i contesti sociali e culturali italiani hanno sicuramente bisogno di veder valorizzata e non sminuita la loro appartenenza etnica e culturale. Ma a quale modello di integrazione sociale si può far riferimento nel difficile ed elaborato compito di accompagnare questi ragazzi nel loro percorso di crescita e individuazione? Nicole Fabre (2002) ci ricorda che «è imparando a separarsi che si impara a conservare l'essenziale». Questo è vero anche da un punto di vista della cultura: quando ci si addentra nei territori dell'integrazione è necessario portare ovunque la propria identità culturale, che faciliti la transizione secondo un modello di multiculturalità. Sebbene sia importante sciogliere i lacci della dipendenza dal proprio modello culturale di origine, è fondamentale però non separarsene traumaticamente. Si possono abitare quei «luoghi intermedi» che aiutano a non restare imbrigliati nei processi di idealizzazione che costellano l'archetipo di una cultura-madre, nutriente e positiva, da cui risulta però difficile emanciparsi per aprirsi al nuovo. L'integrazione sociale può quindi essere più facilmente raggiunta attraverso una profonda e radicata conoscenza delle proprie origini culturali e un'equilibrata adesione ad esse, che favoriscono quella sicurezza di appartenenza capace di aprire possibilità di confronto e di esplorazione, riducendo la paura di perdersi nel nuovo a vantaggio del piacere della scoperta.

Bibliografia

- Di Renzo M., Bianchi di Castelbianco F. (a cura di)**, *Pensare Adolescenza. Un setting dinamico per l'ascolto a scuola*, Roma, Edizioni Magi, 2017.
- Fabre N.** (2002), *A me non piace separarmi*, Roma, Edizioni Magi, 2003.
- Fordham M.** (1944), *Il bambino come individuo*, Edizioni Magi, 2014.
- Liotta E.**, *Su anima e terra. Il valore psichico del luogo*, Roma, Edizioni Magi, 2005.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica**, *Alunne e alunni stranieri, 6 su 10 sono nati in Italia*. Fedeli: «Scuola e università motore dell'integrazione», Archivio Focus 2017 <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus300317>.
- Papadopoulos R.K.** (a cura di), *L'assistenza terapeutica ai rifugiati*, Roma, Edizioni Magi, 2006.

ARTICOLI RIVISTA «BABELE»

NORME REDAZIONALI

Gli articoli debbono avere un'estensione compresa tra 15.000 e 35.000 battute spazi compresi. Ogni articolo deve essere corredato di nome e cognome dell'autore e della sua qualifica, redatta in modo molto sintetico, l'indicazione della città dove l'autore vive compresa.

CITAZIONI

Le citazioni di lunghezza minore di tre righe vanno incorporate nel testo e inserite tra virgolette.

Le citazioni di lunghezza superiore alle tre righe vanno composte in corpo minore, senza utilizzare le virgolette, e vanno separate con uno spazio dal testo che le precede e le segue.

Alla fine di ogni citazione è indispensabile indicare il riferimento bibliografico (vedi sotto *Rimandi bibliografici all'interno del testo*).

NOTE

È prevista la presenza di sole note esplicative.

I riferimenti bibliografici vanno inseriti all'interno del testo (vedi sotto *Rimandi bibliografici all'interno del testo*). Agli eventuali riferimenti bibliografici all'interno delle note esplicative vanno applicate le norme dei *Rimandi bibliografici all'interno del testo*.

RIMANDI BIBLIOGRAFICI ALL'INTERNO DEL TESTO

Il rimando bibliografico all'interno del testo è composto dal cognome dell'autore e dalla data originale della pubblicazione inseriti tra parentesi, per esempio: (Bohm, 1980).

Un'eventuale indicazione dei numeri di pagina nelle opere degli autori italiani va riportata nel seguente modo: (Aite, 2002, p. 32), mentre nelle edizioni italiane delle opere tradotte: (Eliade, 1956, ed. it. pp. 66-98).

Nel caso in cui di un autore si citano due o più titoli pubblicati nello stesso anno, questi vanno distinti da una lettera minuscola e progressiva, che verrà riportata sia nel riferimento bibliografico tra parentesi (Hillman, 1982a, ed. it. p. 44) sia nella bibliografia finale:

HILLMAN J. (1982a), *Animali del sogno*, Milano, Cortina, 1991.

HILLMAN J. (1982b),...

BIBLIOGRAFIA

Alla fine del testo è indispensabile predisporre un elenco di tutte le opere citate.

Compilazione

Per la compilazione della bibliografia procedere secondo il seguente ordine:

- cognome dell'autore in maiuscolo seguito dall'iniziale del nome di battesimo puntato;
- **data dell'edizione originale** (se antecedente a quella citata) tra parentesi;
- titolo completo dell'opera in *corsivo* (i capitoli in opere collettanee in tondo tra virgolette, vedi sotto l'esempio GULLOTTA C. e VON FRANZ M.-L.);
- città di edizione (nella lingua d'origine) e casa editrice;
- data di pubblicazione;
- eventuali numeri di pagina.

Esempi

AITE P., *Paesaggi della psiche*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.

BOHM D., *Wholeness and the Implicate Order*, London, Routledge & Kegan, 1980.

ELIADE M. (1956), *Il sacro e il profano*, Torino, Boringhieri, 1976.

GULLOTTA C., «Il corpo come simbolo bloccato», in C. Widmann (a cura di), *Simbolo o sintomo*, Roma, Edizioni Magi, 2012.

VON FRANZ M.-L. (1967), «Il processo di individuazione», in AA.VV., *L'uomo e i suoi simboli*, Milano, Cortina, 1983.

Articoli nelle riviste

PIGNATELLI M., *Le ardue vie dell'anima*, «Rivista di Psicologia Analitica», 21, 73, 2006, pp. 47-55.

Più opere dello stesso autore vanno ordinate cronologicamente.

È importante utilizzare la punteggiatura così come indicato negli esempi.

È di estrema importanza che ogni voce bibliografica sia completa in tutte le sue parti.

La bibliografia, infine, va ordinata alfabeticamente.

FIGURE, DISEGNI E TABELLE

Le figure e le tabelle devono essere numerate e accompagnate da didascalie.

Ogni illustrazione, che non sia creazione dell'autore, deve riportare:

- le indicazioni complete di titolo, autore, anno di realizzazione;
- l'indicazione della fonte (libro, museo, collezione privata e così via).

Le eventuali immagini vanno fornite nei file a parte e debbono avere una buona risoluzione.

Il testo deve contenere chiare indicazioni sui punti d'inserimento del materiale iconografico.

I.I.W. ISTITUTO ITALIANO WARTEGG

Roma



Fondatore e Presidente: Prof. Alessandro Crisi

ATTIVITÀ FORMATIVE

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**, Il 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 • 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.