

Babele

Rivista di Medicina, Psicologia e Pedagogia

Rivista quadrimestrale a carattere scientifico dell'Istituto di Ortofonia
Anno 2018 – n. 3 (vol. 73) – 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. 3 (vol. 73)

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 VOLESSO 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).

Più spazio e più attenzione ai *gifted*: non più solo buoni propositi

La mente intuitiva è un dono sacro, la mente razionale è un fedele servo. Noi abbiamo creato una società che onora il servo e ha dimenticato il dono.

Albert Einstein

Da diversi anni ci stiamo occupando dei *gifted*, ovvero le persone con alto potenziale cognitivo e plusdotate. L'interesse e la consapevolezza sul tema della *giftedness* sono in costante crescita in molti ambiti: quello della valutazione e della clinica, quello della scuola e dell'istruzione, quello della formazione di specialisti e docenti, quello delle famiglie in cui i *gifted* crescono e procedono nel loro percorso di individuazione.

Siamo passati dall'iniziale organizzazione di seminari e convegni informativi agli screening per la rivelazione della diffusione dei *gifted* e per migliorare la conoscenza delle loro caratteristiche sul nostro territorio, fino ad arrivare a corsi di formazione di primo e di secondo livello nelle scuole e a un master universitario.

Da un sondaggio dell'Università Lumsa di Roma, condotto su un campione rappresentativo di 500 insegnanti, emerge che solo il 15% dei docenti (circa 1 su 6) sa cosa sia la plusdotazione. Eppure i dati ci dicono che i *gifted* sono almeno il 5% della popolazione; si stima, quindi, che ci sia almeno uno studente per classe con queste caratteristiche.

Il contesto ambientale è fondamentale per lo sviluppo e il mantenimento delle loro capacità. Quindi la famiglia e la scuola svolgono un ruolo centrale per la reale espressione del potenziale. Servono una preparazione specifica e strumenti diversi da caso a caso.

Per colmare il gap formativo e informativo sulla complessa tematica dell'alto potenziale cognitivo è nata l'idea di creare un master con un focus sia sulla parte didattica sia sugli strumenti che si possono utilizzare a scuola con gli studenti plusdotati e ad alto potenziale.

Il Master verrà presentato il 26 ottobre a Roma nell'Aula Valori dell'Università Lumsa, durante il convegno «*Gifted*. Didattica e psicopedagogia per gli alunni

con alto potenziale cognitivo e plusdotazione» (l'evento è gratuito; per la prenotazione compilare questo form <https://bit.ly/2N0f2m2>).

Riteniamo che la formazione sulla *giftedness* debba partire dai presupposti fisiologici e neuropsichiatrici e dai riferimenti normativi, per poi passare a presentare gli strumenti d'individuazione dei *gifted*, distinguendo quelli di pertinenza degli specialisti da quelli che possono essere utilizzati in aula dai docenti. Centrale sarà la parte dedicata alle strategie didattiche, operative e motivazionali da utilizzare in classe. Inoltre è previsto un focus anche sulle caratteristiche e sui bisogni emotivi dei *gifted*, nel caso in cui emergano delle asincronie o dissincronie dello sviluppo. Qui è possibile reperire le informazioni sul Master (https://masterschool.lumsa.it/master_primolivello_gifted).

Bisogna sempre tenere presente che prima un individuo ad alto potenziale cognitivo viene identificato, riconosciuto e accettato dal proprio *entourage*, tanto più si realizzerà, in accordo con se stesso e con l'immagine che gli altri hanno di lui e avrà la possibilità di vivere armoniosamente la sua vita scolastica, sociale ed emozionale.

Per garantire l'inclusione e prevenire situazioni di disagio è, quindi, necessaria una maggiore equità nella lettura dei bisogni anche degli studenti *gifted* e di talento, affinché non sia misconosciuto il loro diritto all'apprendimento, quando risulti un bisogno educativo speciale, anche in assenza di certificazione e/o diagnosi. Solo in questo modo sarà possibile sostenere una crescita armonica dei *gifted* e predisporre adeguati interventi didattici.

Onorare i doni e le potenzialità dei *gifted* è una responsabilità degli specialisti e del mondo della scuola di cui ci stiamo facendo sempre più carico, in modo che le persone ad alto potenziale cognitivo possano effettivamente rappresentare una grande risorsa per la classe, l'insegnante, la scuola, la comunità.

Laura Sartori
Federico Bianchi di Castelbianco

IdO



Istituto di Ortofonia

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

Attività Clinica

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

Via Tagliamento, 25 - 00198 Roma - Tel. 06/84.15.412 - Fax 06/97.27.04.75
Via Passo del Furlo, 53 - 00141 Roma - Tel. 06/82.20.88 - Fax 06/82.00.18.52

Attività di Formazione

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

L'editoriale

Più spazio e più attenzione ai *gifted*: non più solo buoni propositi

Laura Sartori,
Federico Bianchi di Castelbianco 3

L'immaginale

Il potere della coppia genitoriale tra possesso e amore

Magda Di Renzo 7

Dalla cronaca alla stampa rubrica a cura di Rachele Bombace

**Nise da Silveira, quando l'arte
diventa via di fuga dalla pazzia** 16
*Convegno nel Museo delle Immagini
dall'Inconscio su corrispondenza con Jung*

**Autismo, ricerca e clinica:
un triangolo ostico** 17
*OISMA: L'unica evidence based
del disturbo è la sua complessità*

**La psicomotricità perde spessore
se viene vista come tecnica** 17
*IdO: Psicomotricisti e neuropsicomotricisti
non rinunciano a integrare mente-corpo*

**La psicomotricità è una prospettiva
inscindibile nell'approccio al bambino** 18
*Trapolino (NPI Ospedale Di Cristina):
Oltre che pratica è un modo di essere*

**Metis Africa integra culture
di provenienza e di arrivo** 18
*Bartolucci (psicomotricista): Accogliamo
le famiglie nella loro complessità*

**Psicomotricità, Ipse:
Formare sul sapere essere** 19
*Pezzotta (presidente): E integrare ciò che
c'è, altrimenti diventa altro*

Cinema e letteratura, una lettura psicodinamica

Adolescere
La seconda nascita
Cecilia Bava 23

Luoghi di cura

**Benessere in movimento
nella scuola dell'infanzia**
Marina Petani, Vanessa Marinelli 26

Pensare adolescente

Trauma e senso d'impotenza?
Dare voce all'indicibile attraverso l'ascolto
Alessandra Meda, Mariateresa Civita 32

Rinascere attraverso le parole
Laboratorio di scrittura creativa
Valentina Bottiglieri, Maria Chiara Pecoraro 36

Magi informa 6, 11, 15, 30



Robert M. Mercurio

LA PIETRA

Conciliazione degli opposti
in un simbolo naturale

Edizioni
Magi

i quadrifogli



*Qui sta la comune pietra
il cui prezzo è assai modesto.
Quanto più è disprezzata dagli stolti
tanto più è amata dai saggi.
Sono un orfano, solo; eppure mi trovo ovunque...
Vago per boschi e monti ma sono
nascosto nell'intimo dell'uomo.
Per tutti sono mortale, eppure
il mutare dei tempi non mi tocca.*

Alcuni dei versi, provenienti dai testi alchemici,
scolpiti da C.G. Jung sulla pietra a Bollingen

- Per gli alchimisti la pietra era la parte nascosta e bloccata della divinità, il *deus absconditus*, un concentrato di materia densa e di spirito imprigionato e sofferente.

Psicoterapeuta e analista junghiano, **Robert M. Mercurio** è attualmente presidente dell'ARPA (Associazione per la Ricerca in Psicologia Analitica) e membro dell'AGAP (Association of Graduate Analytical Psychologists) e dell'IAAP (International Association for Analytical Psychology). Vive e lavora a Roma.

COLLANA: I QUADRIFOGLI – PAGINE: 28 – PREZZO: € 5,00 – ISBN: 9788874873975 – FORMATO: 14,5x21



Il potere della coppia genitoriale tra possesso e amore

MAGDA DI RENZO

Analista junghiana associata al CIPA (Centro Italiano di Psicologia Analitica) e alla IAAP (International Association for Analytical Psychology), responsabile del Servizio Terapie dell'IdO (Istituto di Ortofonia), direttrice della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Psicodinamica dell'età evolutiva dell'IdO

L'aspetto su cui vorrei porre la mia attenzione, in questo articolo, riguarda quell'area di collusione della coppia genitoriale che impedisce al figlio la realizzazione di un proprio progetto di vita. Mi riferisco, cioè, a quelle situazioni familiari in cui il figlio reale è incastrato psichicamente e anche realmente nell'immagine ideale che la coppia genitoriale ha costruito per mantenere in vita la propria relazione. Dinamiche di coppia che impediscono, cioè, al figlio di crescere, perché non c'è spazio per una pensabilità autentica o per un confronto con l'altro, ma solo per un'adesione acritica al modello costruito. Storie familiari che sembrano coniugarsi solo nella dimensione lineare del presente a causa di un ingranaggio mortifero del passato che annichisce la progettualità dei personaggi e inibisce il movimento di tutti verso il futuro.

Parlo, quindi, di quei bambini che devono sacrificare la propria individualità e la propria dimensione creativa sull'altare di un'unione consolidata che protegge altre parti infantili, quelle che i genitori non hanno potuto vivere nel passato e che imperiosamente si impossessano del presente.

Possiamo considerare queste relazioni coniugali come manifestazioni di un inconsapevole patto di potere che protegge le fragilità del mondo interno di entrambi i genitori e cristallizza la relazione in un conservatorismo che impedisce il confronto con il mondo esterno.

Al figlio reale spetta il compito, in questi casi, di incarnare le proiezioni dei genitori, perseguendo i modelli del bambino rifiutato della loro infanzia e di quello idealizzato che si sono costruiti in età adulta.

Ma i figli reali, per quanto possano tentare di aderire all'ideale perseguito dalla coppia, non riescono a trovare una propria forma e, nel tentativo di trovare almeno una differenziazione, sviluppano sintomatologie che mettono in discussione gli equilibri esistenti. La diversità del bambino diventa allora intollerabile per la coppia genitoriale, che sente vacillare il proprio equilibrio e l'amore lascia il posto alla dinamica del potere o il potere si trasforma in amore.

Le due storie che racconterò rappresentano il dispiegarsi di questa dinamica tra fasi oscillanti che portano, come esito, alla prevaricazione di una dimensione sull'altra.

Quando viene portata in consultazione, Silvana ha 12 anni e presenta un comportamento anoressico grave che ha già ridotto il suo corpo preadolescenziale agli elementi essenziali e la sua psiche a un moto compulsivo che le fa continuamente ingurgitare acqua da espellere dopo pochi minuti. Un corpo quasi piegato in due, proiettato verso il pavimento, a ricordare l'andatura di una persona vecchia e un volto provato dal dolore che ha cancellato qualsiasi traccia della prossima adolescenza. Anche il suo vestiario non ha età e i lunghi capelli che le coprono il volto appaiono démodé. Sgomento è la sensazione provocata dalla sua visione e confusione è lo stato mentale nel tentare di attribuirle un'identità.

Preoccupati dall'emergenza della situazione, i genitori accettano di affrontare un percorso parallelo alla terapia della figlia per essere aiutati ad affrontare una situazione tanto difficile.

Terrorizzati dalla velocità con cui Silvana ha perso gli ultimi chili in pochi giorni, sono disposti ad accettare tutte le proposte che vengono urgentemente messe in campo. La bambina sarà seguita in un setting di gruppo e in uno individuale e loro affronteranno con me un percorso volto alla comprensione di una sintomatologia così radicale.

Fin dai primi incontri emerge una dinamica profondamente conflittuale che, controtransferalmente, mi farà provare a tratti confusione e rabbia, lasciandomi con un vuoto che costantemente mi porta alla mente il corpo di Silvana con una forte sensazione di freddo.

La patologia della bambina, con la necessità di cure immediate, pena la stessa perdita della vita, ha di colpo spiazzato la loro dinamica di coppia (già da tempo in crisi) e la preoccupazione attivata dalla gravità della situazione ha messo in moto un movimento affettivo che li ha spinti, nei primi tempi, a cooperare per ridare vita alla figlia.

Capaci entrambi di provare affetto per Silvana, è come se non riuscissero a condividere questo sentimento all'interno della coppia genitoriale e continuassero, invece, a rincorrere un ideale di famiglia, drammaticamente infranto dal vuoto dell'anoressia, nel quale ora non riescono più a credere. Si

tratta del tradimento di un patto profondo, quello che li ha visti uniti in una dimensione arcaica di mutuo aiuto con elementi maschili e femminili che si sono fusi e confusi per proteggere entrambi dall'inadeguatezza identitaria da cui erano abitati. Un patto che esclude la presenza di Silvana, soprattutto ora che il suo corpo e la sua mente dovrebbero parlare al mondo di una femminilità nascente e di una integrazione più matura tra emozione e razionalità, tra elementi maschili e femminili.

Se, nei nostri incontri, parliamo di un corpo malato che necessita del loro sostegno emerge l'immagine della bambina che hanno potuto amare insieme e l'atmosfera si riscalda, ma quando ci avviciniamo all'immagine del mondo interno di Silvana, che testimonia la sua presenza autonoma, emerge la lotta di potere per quel tradimento che non sanno perdonarsi e tutto improvvisamente si raggela.

Mentre li ascolto, oscillando sempre tra rabbia e confusione, si fa strada nella mia mente l'idea che Silvana, non trovando il giusto spazio per espandersi abbia tentato, con il suo svuotamento, di fermare il tempo per dare a tutti la possibilità di recuperare l'Eros, conferendo un nuovo senso agli accadimenti familiari.

L'atteggiamento aggressivo di lei si traduce spesso in attacchi che di volta in volta vengono diretti a lui, alla terapia della bambina o ai nostri incontri che non vanno al cuore delle cose. Atteggiamenti aggressivi che neanche il mio materno più accogliente può attenuare, perché la ferita del tradimento alla sua fragile femminilità è troppo profonda e la soluzione inconsapevole è quella di eliminare alla radice ogni traccia di femminilità, la sua, la mia, quella della terapeuta della figlia e quella della figlia. E, alla fine, quando il mio contenimento più forte riesce ad arginare la sua potenza, ecco emergere la delusione profonda che trova forma in un attacco radicale a lui, alla sua mancanza di attenzione nei suoi confronti e tutto sembra precipitare in un vuoto abissale.

L'atteggiamento apparentemente remissivo di lui trova, invece, espressione in silenzi, gesti di disapprovazione, richiesta di interventi da parte mia e con l'ammissione di una rinuncia totale a condividere la quotidianità con una donna che non corrisponde più all'immagine di cui si era innamorato, quella donna che lo accudiva quotidianamente preparando cose buone per lui.

Lui non attacca la terapia, ma non fa niente per proteggerla, perché inconsapevolmente, a causa della sua fragile identità maschile, ha lasciato alla moglie la delega delle decisioni, come il loro patto prevedeva e sanciva. E così la seduzione, che, come collante dell'alleanza di coppia, un tempo aveva costituito la contropartita alla decisionalità di lei, viene ora rivolta inconsapevolmente alla figlia con atteggiamenti accoglienti che appaiono dissonanti rispetto al corpo di Silvana, svuotato sì, ma non infantile!

La figlia, però, liberata dall'incastro mortifero, prende gradualmente peso e volume restituendo l'immagine di una bambina che si appresta a un cambiamento significativo.

La preoccupazione amorosa che ciascuno dei genitori è riuscito a provare nei suoi confronti, il favorevole incontro con la terapeuta del setting individuale e la consapevolezza, riba-

ditale più volte da me e dagli altri operatori, che i genitori avevano un loro luogo di condivisione ha permesso, evidentemente, a Silvana di trovare un po' di spazio per crescere.

Quando l'alleanza profonda di una coppia viene seriamente messa in discussione dal disagio o dalla patologia del figlio, si mettono in moto dinamiche contrastanti che fanno oscillare la dinamica da momenti di apertura, con prevalenza di Eros, a momenti di chiusura con il predominio del possesso. L'Eros, con la sua vivacità, apre al legame e alla creatività nella relazione, consentendo immedesimazioni con nuove prospettive, mentre il possesso necessita della garanzia assoluta di invarianza e promuove immobilità.

Dove c'è Eros c'è spazio per i cambiamenti nella coppia e il figlio può proiettarsi serenamente verso il futuro; dove c'è possesso c'è posto solo per l'accudimento del bambino interno dei genitori e il figlio reale può differenziarsi unicamente attraverso la patologia.

Silvana sta meglio (in due mesi è aumentata di 6 chili) e di nuovo si fa strada il demone che promuove l'immobilità.

I genitori mi portano la difficoltà della figlia a partecipare alla terapia di gruppo, giustificando il suo rifiuto con presunte carenze degli altri bambini e con lo scarso interesse per l'attività che viene svolta. Nessuno dei due è stato in grado di controbattere all'obiezione della figlia e hanno fatto proprie le motivazioni addotte, motivandole anche con la preoccupazione che, frequentando un gruppo terapeutico, si senta troppo diversa dai suoi amici, .

Lei... che aveva sfidato la diversità a tal punto da mettere in gioco la vita stessa!!!

I genitori contrastano le scelte terapeutiche, denunciando la loro totale fiducia nei confronti della struttura in cui sono accolti; esprimono la loro preoccupazione per la sensibilità di Silvana, ma sminuiscono la gravità della situazione, perché si sta riprendendo bene; dicono di comprendere le interpretazioni che pronuncio sul disagio che la figlia esprime rifiutando il gruppo, ma chiedono conferma su altri casi.

Io sono di nuovo confusa e loro... – finalmente – di nuovo alleati!

Comprendo che lo spavento non riguarda la bambina reale con le sue difficoltà a confrontarsi con un mondo preadolescenziale ricco di contraddizioni, ma le loro parti interne per le quali non riescono a immaginare un'evoluzione, presi come sono a ribadire l'alleanza di sempre.

Ora che la bambina non costituisce più una minaccia tutto può tornare come prima, ma qualcosa di significativo si è infranto e l'equilibrio di prima non funziona più.

Per non rischiare contrapposizioni e abbandoni legati a richieste non sostenibili, accettiamo di ridurre la terapia della bambina, mantenendo solo il setting individuale cui si accompagna parallelamente il loro incontro con me, che si dirada sempre di più a causa del lavoro di lui che lo porta spesso per settimane fuori casa.

Silvana, intanto, nel suo spazio, si dibatte tra il tentativo di concedersi un po' di piacere nel gioco con la terapeuta e la strenua difesa a non mentalizzare il suo dolore. Così, mentre all'interno della stanza di terapia riesce ad abbandonarsi, nel gioco, al gusto del dipingere, contattando in modo nuovo la



propria sensorialità, con i genitori nega la proficuità della terapia e continua a insistere sul fatto che lei a un'estranea non racconterà mai niente. L'adesione radicale al patto non detto dei genitori le impedisce la possibilità di sviluppare una mente autonoma e la costringe a una sorta di scissione tra corpo e mente che ora, però, può almeno riconoscere uno spazio alla vita. Il suo peso aumenta; il suo volto assume l'espressione di una bambina che sta crescendo e il suo rapporto con il mondo esterno riprende il suo corso.

Non è in grado di dire alla terapeuta che non vuole venire perché la sua anima, evidentemente, riesce a nutrirsi attingendo all'Eros del gioco, ma un adulto che le fa contattare il piacere, invitandola a mentalizzarlo, è davvero un estraneo che le suscita spavento. L'estraneità di cui parla ai genitori riguarda, dunque, l'impossibilità di mettere in rapporto i due poli dell'archetipo adulto-bambino e la paura inconsapevole di negare la vita ad altri bambini attestando la propria?

Negli incontri con la coppia ora si apre una feroce conflittualità. Sono passati molti chili da quando abbiamo iniziato i nostri incontri e qualche volta faccio fatica a riportarli all'immagine iniziale per far comprendere loro che Silvana ha bisogno di tempo per sentirsi in diritto di evolvere.

Scontri aperti, sempre più violenti, che ora si ripetono anche a casa, suscitando, a volte, la preoccupazione dei figli e mortificando sempre più la loro unione. Lo scontro aperto li costringe, però, a parlare con Silvana per tranquillizzarla sul fatto che non si separeranno e i sentimenti iniziano a circolare all'interno della famiglia, promuovendo nuove modalità relazionali e l'inizio di una pensabilità degli eventi.

In alcune sedute è difficile seguire un filo, perché la distruttività, in forma diretta e indiretta, prende il sopravvento, lasciando tutti con un forte senso di impotenza.

Elementi maschili e femminili che si contrappongono radicalmente, in modo incrociato, non trovando un punto di integrazione. Gli attacchi di lei sono inarrestabili e la passività di lui sembra esplodere all'improvviso con tentativi di voler abbandonare la stanza, che riesco a malapena a contenere, riportando entrambi alla dimensione della coppia genitoriale.

Siamo vicini alle vacanze estive e lei, in un momento di lucido sconforto mi dice: «Dottoressa, adesso almeno abbiamo 20 chili di tempo!», sottolineando, da una parte l'inesorabilità della situazione, ma lasciando presagire, dall'altra, la possibilità che qualcosa venga modificato.

Dopo le vacanze estive la madre telefona dicendo che prima di far iniziare la terapia alla bambina ne vogliono parlare con me per capire il lavoro che è stato fatto e per decidere come procedere, soprattutto in considerazione del fatto che l'orario scelto per la bambina non è comodo per la loro organizzazione.

Vengono rimandati più incontri e, alla fine, arriva solo lei. Per l'ennesima volta ripete che non ha capito bene il senso della terapia della bambina e poi, contenuta anche affettivamente da un mio intervento rigoroso, denuncia il malessere che sta vivendo come donna accanto a un uomo che non riesce più a riconoscere e dal quale non si sente più accettata. Non ha la forza di dare una svolta alla situazione e sa che lui non si muoverà mai.

Seguendo un mio invito hanno parlato alla figlia delle loro difficoltà, rassicurandola comunque della loro presenza.

Parlo di nuovo di una ragazza che ha ancora bisogno di aiuto per poter sentire il diritto di crescere, anche se il processo sembra attivato e ci lasciamo con l'accordo che telefonerà per un appuntamento con me insieme al marito.

Dopo pochi giorni richiama lasciando detto alla segretaria che il marito è ancora fuori e che sarà lui a chiamare al suo ritorno.

Un senso di nausea mi pervade, ma poi lentamente sento salire un sordo dolore, a tratti soffocato dalla rabbia. È l'impotenza che siamo costretti a provare quando il potere dei genitori impedisce all'Eros di mettere le ali al figlio per lasciarlo andare nel mondo.

Non ha chiamato nessuno. Non rimane che sperare e immaginare che i 20 chili guadagnati da Silvana nel suo percorso terapeutico non scandiscano solo il tempo, ma riescano a creare una zona cuscinetto dove poter iniziare segretamente a vivere!

Quando vedo per la prima volta i genitori di Luigi è già presente, in casa, una situazione molto difficile, perché il bambino si rifiuta di andare a scuola da parecchi giorni (sta frequentando la V elementare).

Hanno ovviamente provato tutte le strategie possibili, anche con l'aiuto delle maestre che hanno dato la loro totale disponibilità, ma Luigi continua a dire che ha paura che possa loro succedere qualcosa in sua assenza e non intende separarsi in alcun modo.

Se lo prendono con dolcezza, inizia a piangere sommessamente, implorando il loro aiuto, mentre se cercano di intervenire con la forza, inizia a difendersi strenuamente urlando, dimenandosi e attaccandosi disperatamente alla porta per non uscire di casa.

Ci impegniamo, per qualche seduta, a riflettere sulle ansie di Luigi e sulla loro vulnerabilità, ma sembra impossibile trovare una strategia da condividere nei momenti critici e qualsiasi osservazione esterna fa esplodere un conflitto radicale tra di loro.

Controtransferalmente la tensione che sono costretta a provare mi fa sentire, a tratti, quasi senza aria e con l'impossibilità di immaginare qualche soluzione per uscire da questa *empasse*.

Lui, con modalità ossessiva, mi ripropone sempre le stesse domande circa strategie e tecniche da utilizzare per mandare subito Luigi a scuola, convinto che tutto possa essere controllato e gestito, costi quel che costi. Lei, con tono timido, ma con forti reazioni somatiche, inizia a pensare di poterlo contraddire, ma cede subito alle contrapposizioni di lui che sembra trattarla come una bambina.

Il disagio di Luigi ha messo seriamente in crisi il sistema attraverso il quale avevano pervicacemente mantenuto il loro equilibrio, consentendo la protezione di parti infantili non sufficientemente evolute. Il patto che li teneva inconsapevolmente uniti era che lui tenesse a bada la sua straripante ansia attraverso un comportamento controllante e lei la sua scarsa auto-

stima attraverso una dipendenza rassicurante da lui.

Luigi, in qualità di figlio maschio, non poteva affrontare il suo percorso di crescita all'interno di questa unione claustrofobica e per differenziarsi aveva trovato la strada della fobia sociale.

È difficile trovare parole che possano lenire l'ansia di lui rinforzando, al contempo, la dimensione materna che sembra gradualmente farsi strada dentro di lei.

Devo mettere in gioco momenti di forte contenimento materno per accogliere l'angoscia abbandonica da cui sono pervasi, ma devo anche far fronte alle parti oppositive con una determinata funzione paterna che riporti un po' d'ordine nel caos che viene costantemente a crearsi durante la seduta. Sono passati quasi due mesi e il bambino non riesce ad andare ancora a scuola anche se, nel nostro lavoro, abbiamo almeno raggiunto il risultato di tenerlo impegnato nei compiti per poter eventualmente trovare una soluzione che non gli faccia perdere l'anno scolastico.

La tensione sale e ci sono degli incontri che si riducono a veri scontri verbali da parte di lui nei miei confronti o a malcelate nuove proposte di strategie, che quotidianamente inventa e che sottopone al mio vaglio per ottenere un consenso, quello che non riesce più a ottenere dal partner consenziente di sempre. Gli permetto di confrontarsi con il mio limite e con la mia professionalità, aiutandolo anche a pensare ad altre modalità terapeutiche, ma è stato proprio lui ad avermi scelto, dietro vari suggerimenti, e non vuole mollare perché forse, in qualche modo, inizia anche a sentirsi contenuto.

Io continuo a parlare di un bambino che non ha incontrato i limiti adeguati e che si impantana nella propria onnipotenza senza poter contattare la fragilità, pena la caduta definitiva della propria autostima. Bisogna ancora proteggerlo dal mondo esterno con un comportamento accogliente, ma bisogna anche aiutarlo a differenziare il proprio mondo interno attraverso un contenimento adeguato che imponga separazioni e promuova nuove modalità relazionali.

Lei, sempre più forte per la mia presenza femminile, inizia ad avere il coraggio di esprimere tutta la sua preoccupazione materna primaria per un bambino reale che ha bisogno di lei e che non vuole tradire. È pronta a tradire il patto di potere che l'ha vista dipendere da un maschile controllante quale difesa alla sua fragilità. Dichiaro la sua incompetenza (le ombre iniziano a trovare una forma), ma ribadisce la scelta che ha fatto nel seguire me e sembra trovare un'energia, impensabile nei primi incontri, che la porta a contrapporsi drasticamente a lui. L'Eros prende il sopravvento e vuole scoprire nuovi sentieri.

In una seduta più conflittuale delle altre, che ha iniziato a vedere qualche piccolo cambiamento nel comportamento del figlio grazie alla nuova modalità di lei, depone rabbiosamente le armi, dichiara la propria capitolazione, lasciando il campo alla madre e a me («tanto vedo che ve la intendete!») ma, alla fine, dopo uno sfogo drammatico, si lascia contenere dalle mie parole che restituiscono a entrambi la straordinaria capacità di condividere l'amore per il figlio reale, anche a patto di rinunciare alle proprie certezze.

Ora ascolta con rispetto le mie parole che raccontano la sto-

ria di un bambino reale diverso dal suo bambino interno, un figlio che ha potuto vivere accanto a un padre attento e che ha bisogno solo di contenimento perché, grazie a modelli che ha interiorizzato, può funzionare con la propria mente.

Ed è attraverso lo scontro con l'esterno e l'incontro con il dolore per la separazione di parti interne che inizia una nuova fase del nostro percorso, con Luigi che non va ancora a scuola, ma che inizia a non avere più paura quando la madre esce di casa, perché ormai si sente sufficientemente contenuto.

Per evitare contrapposizioni dannose, lui si farà da parte, lasciando il potere alla moglie, alla madre dei suoi figli, che ora sembra orientarsi meglio di lui in quel groviglio di sentimenti e sensazioni che fanno da sfondo alla paura dell'abbandono.

Per alcuni mesi offro alla madre (oltre alle sedute) l'opportunità di telefonarmi e mandarmi mail nei momenti di difficoltà, consentendole l'esperienza di quell'appoggio materno che non ha potuto mai sperimentare nella sua relazione originaria e che deve scoprire in sé attraverso il mio rispecchiamento e poi gradualmente sarà il figlio a rispecchiarle la sua capacità empatica e contenitiva.

Luigi riuscirà a fare l'esame da privatista; inizierà un percorso terapeutico in un gruppo di coetanei e alla ripresa dell'anno scolastico, nonostante il difficile passaggio in prima media, riuscirà a frequentare regolarmente le lezioni.

Il padre parteciperà di nuovo agli incontri in un nuovo clima di collaborazione, ma le trasformazioni richiedono tempo, come ho sottolineato tante volte nei nostri incontri, e, senza più emergenze, possiamo elaborare insieme le antiche modalità per guardare verso il futuro e riflettere sulle tante sfaccettature che ogni crescita comporta.

Come le manifestazioni sintomatiche ci fanno comprendere, Silvana e Luigi sono intrappolati a livelli psichici differenti all'interno della coppia genitoriale.

La fragilità identitaria dei genitori di Silvana impedisce il riconoscimento di un corpo sessuato e la figlia è costretta a svuotare il proprio corpo per non distruggere il patto sotterraneo dei genitori. La scarsa autostima dei genitori di Luigi, celata dal patto di mutuo soccorso, impedisce, invece, al figlio un adeguato inserimento nel mondo sociale. Silvana non può mentalizzare il proprio corpo e si nega all'altro, mentre Luigi sente l'altro come troppo debole, avverte la paura e teme di non essere in grado di superarla.

Il gioco di potere dei genitori di Silvana è totalmente inconsapevole e non c'è posto per l'Eros, mentre quello dei genitori di Luigi, collocandosi a un livello meno arcaico, consente un maggiore dinamismo.

Vorrei ora presentare brevi flash di incontri con quei genitori che abitano le zone di frontiera della psiche e che possono essere raccontate quasi unicamente attraverso i sentimenti controtransferali del terapeuta.

Sono flash tratti dagli incontri di consultazione di bambini con disturbo autistico e dei loro genitori. Lo spazio è concepito in modo tale che il bambino gioca nella stanza con una



terapeuta e io dialogo con i genitori, intervenendo di tanto in tanto nel gioco del bambino e interagendo con tutti i partecipanti (è presente anche il neuropsichiatra infantile, che ha uno spazio specifico nell'incontro).

Da quasi mezz'ora condivido la stanza con Mattia e i suoi genitori e mi sembra di non avere più domande. Mi ritrovo a pensare che forse non è una giornata giusta per me, che forse negli ultimi tempi ho lavorato un po' troppo e mi sono rimaste poche energie. Mi dico però che se mi concentro sicuramente mi verranno le domande giuste. Niente. Più cerco di trovare qualcosa di significativo e più tutto mi sembra senza senso. Non mi oppongo più. Guardo il bambino e anche la terapeuta che gioca con lui sembra vivere nel mio film stamattina! Che succede?

Le mie parole da mezz'ora si infrangono su un muro di gomma che gradualmente attutisce tutte le vibrazioni e impedisce qualsiasi sintonizzazione. Non riesco a sentire due persone davanti a me né a percepire la presenza del bambino. Siamo travolti nel campo archetipico dell'immobilità.

Oggi sono con Emanuele che rumorosamente gioca con la terapeuta e cerco di raccogliere un po' di notizie dai genitori. Sono passati solo 15 minuti e mi sento già affaticata e con tante domande che si affollano nella mente senza riuscire ad avere risposte. Ogni volta che tento di fare una domanda, la madre mi incalza, interrompendo il discorso per finirlo con

le sue modalità che ineluttabilmente la portano a parlare di sé, delle sue reazioni e del motivo per cui fa certe cose. Empaticamente sono dalla sua parte, perché lo so che è difficile stare con questi bambini e cerco di tranquillizzarla, come sempre faccio, sul fatto che le mie domande sono volte a capire, visto che dovremo fare una diagnosi e non a giudicare e provo a riprendere il mio percorso. Ogni volta, però, che tento di dire qualcosa o di fare un commento sul bambino lei, che non si rivolta mai verso di lui, ricomincia a incalzare, ripetendo ossessivamente una specie di lagna del tipo: «Eh! Dotto' non è facile stare tutto il giorno, uno tenta ma...» e continua a parlare di sé. Lui assiste, ma non c'è posto per nessuno quando lei parte. Se tento ancora, mi trovo in una simmetria impossibile: io che cerco di scoprire qualcosa del bambino che è nella stanza, lei che mi impone costantemente la sua bambina. Sono piena di livore e irritazione. Penso che non mi è mai capitato di sentirmi così male fisicamente; ho la testa che mi scoppia e sono certa che a fine seduta prenderò una pillola per stare meglio. Io che non prendo niente neanche con la febbre!! Mi arrendo al senso di impotenza che sono costretta a provare.

Pamela entra nella stanza senza particolari problemi e possiamo iniziare quasi subito una conversazione riguardo ai primi anni di vita. Le prime informazioni sembrano scivolare senza difficoltà e poi, un po' alla volta, mi ritrovo in un'atmosfera rarefatta di cui non comprendo il senso. La bambi-



CLAUDIO WIDMANN

GLI ARCANI DELLA VITA

Una lettura psicologica dei tarocchi

COLLANA: Immagini dall'Inconscio - € 80,00 - PAGG. 464

FORMATO: 24 X 30 - ISBN: 9788874873951

Per la leggenda le carte dei tarocchi provengono dal lontano Oriente o affiorano dai misteri dell'antico Egitto; per la storia sono una filiazione dell'umanesimo italiano e i trionfi dei tarocchi sono un trionfo della cultura rinascimentale. Le loro immagini escono dalle botteghe di miniaturisti medioevali, dagli atelier di artisti come Andrea Mantegna, Albrecht Dürer, Salvador Dalí, Renato Guttuso, dalle matite di fumettisti come Milo Manara o Hugo Pratt.

Nel corso di sei secoli pittori, poeti, letterati, filosofi, occultisti e, in ogni caso, Uomini, hanno selezionato una gamma definita di figure che compongono un panorama immaginativo paragonabile ai grandi sistemi simbolici della mitologia, della numerologia, dell'astrologia, della Qabbalah... Affacciarsi sul mondo degli arcani significa, dunque, affacciarsi sul mondo dell'immenso e dell'universale, dell'archetipico. Nel corso del tempo, difatti, uomini d'arte e di pensiero hanno maturato una concezione comune: gli arcani sono archetipi e le loro immagini sim-

bolizzano elementi strutturanti della realtà e strutture portanti della vita psichica.

Oggi è la psicologia analitica a esplorare il simbolismo di queste figure, per indagare i nodi archetipici che plasmano la singolarità dell'individuo. Sulla «rota magica» dei tarocchi le singole immagini rappresentano le singole componenti della totalità psichica e il loro susseguirsi ritrae il succedersi di vicende evolutive della psiche. Nei loro simboli si configurano i nodi organizzativi della personalità e gli snodi evolutivi dell'esistenza.

Questo volume costituisce un'analisi psicologica completa e sistematica degli arcani maggiori; penetra le loro simbologie per penetrare un po' di più l'arcano della vita: l'ignoto e il mistero del diventare individui sempre più consapevoli di sé. Nei motivi simbolici dei tarocchi rintraccia le trame del processo di individuazione e mostra che gli arcani maggiori sono gli arcani della vita.

Una narrazione figurativa si sviluppa in parallelo a quella del testo e illustra la simbologia degli arcani attraverso uno straordinario assortimento iconografico costituito da **450 immagini a colori** tratte da oltre **130 mazzi di tarocchi**.

na si avvicina silenziosamente alla madre, infilandole sinuosamente la mano nella maglietta fino ad arrivare all'orecchio dove, flessuosamente cerca di entrare girando il dito e attaccandosi vischiosamente al corpo della madre. La conversazione continua e mi rendo conto, solo alla fine dell'operazione, che la madre non ha avuto il minimo sussulto né un segno di fastidio né un segnale né una parola per definire quel contatto, per far sentire alla bambina la separatezza dei corpi. Le mie parole scivolano sui loro corpi e l'adesività che ci pervade rimanda a corpi dove non si è mai insediata una psiche. Il padre è lì, spettatore inerme di un patto diadico che esclude il mondo. Scivoliamo e non riusciamo a solidificare in parole reali il nostro sentire.

I primi momenti con Luigi e i suoi genitori sono piuttosto dinamici e il bambino mi sembra abbastanza interattivo. Meno male! Entrambi i genitori stimolano la mia tenerezza e delicatamente inizio a fare domande e a fare osservare alcuni comportamenti del bambino. «Ma no, dottoressa, non lo fa mai, forse adesso perché è contento». «No, non l'ho mai visto camminare sulle punte, adesso vuole fare lo spiritoso!». «Ma sì, qualche volta non vuole mangiare, ma tutti i bambini lo fanno e poi se gli vado dietro mangia». Il padre fa notare che in effetti ci sono sempre problemi con il cibo, ma lei nega e ingenuamente spiega come mangia il bambino: «Bhè! Dottoressa, ha il pannolino, perché io non ci ho ancora provato perché mi sembrava che facesse freddo, ma se lei dice che lo devo fare lo faccio».

Se provo a guardare il bambino che gioca nella mia stanza non lo riconosco dai suoi racconti. Il padre tenta qualche intervento, ma ci troviamo a condividere un clima di alienazione che impedisce qualsiasi forma di comunicazione.

Il potere della madre terrificata e impedisce l'accesso all'Eros e il bambino reale e anche quello di tutti i partecipanti all'interazione rimane intrappolato nell'unica forma di vita: l'autismo.

Queste sono solo alcune delle tante sfaccettature del potere della coppia genitoriale cui dobbiamo far fronte quando affrontiamo un disagio del figlio e dobbiamo trovare un senso a quello che mi piace definire un incidente di percorso nella vita familiare.

È fondamentale che l'analista sia consapevole del potere di queste dinamiche, che inevitabilmente attivano in lui i vissuti nei confronti dei propri genitori reali, le interiorizzazioni delle *imago* genitoriali e le proiezioni di immagini idealizzate, che fanno da sfondo alla sua scelta professionale. Soprattutto al cospetto di dimensioni di potere così arcaiche, che portano nel campo terapeutico un alto livello di confusione, è possibile che si attivi un bisogno normativo (sostenuto anche dall'identificazione con il bambino della realtà vissuto come orfano di entrambi i genitori) che separa troppo presto ciò che necessita ancora di integrazione. Solo l'analista che è in rapporto con la *coniunctio* di maschile e femminile può tentare l'accesso alla coppia genitoriale, reale e simbolica, come relazione complessa che porta con sé le ferite del passato, ma anche la speranza per figlio che abita il futuro.

IdO Istituto di Ortofonia

Primo annuncio

DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO

CORSO DI FORMAZIONE SULL'APPROCCIO EVOLUTIVO A MEDIAZIONE CORPOREA

PROGETTO TARTARUGA

Destinatari: il corso è rivolto agli operatori del settore, medici, psicologi, psicoterapeuti, logopedisti, educatori professionali, insegnanti.

Periodo: Il corso si articola in 10 incontri distribuiti in 5 weekend (sabato e domenica) da marzo 2019 a luglio 2019, per un totale di 100 ore di formazione articolate in 90 ore frontali e 10 ore online.

Iscrizioni entro il 28 febbraio 2019.

Costi: 800,00 € oppure 900,00 € con i crediti ECM (il pagamento può essere effettuato in due rate, 400,00 € a febbraio 2019 al momento dell'iscrizione e il rimanente a maggio 2019).

Sede: IdO Corso d'Italia 38 A, Roma.

Per informazioni: segr.formazione@ortofonologia.it



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

IdO 
Istituto di Ortofoniaologia



Giornata di studio - 1° annuncio

PLASMARE LA COMPLESSITÀ. AUTISMO TRA MENTE E CORPO

SABATO 6 APRILE 2019 • 8:30-18:00
Aula «Gerin» Università degli studi “Sapienza” di Roma
Viale Regina Elena, 336 - Roma

Qual è il legame tra mente e corpo nell'autismo? Cosa ci indicano in tal senso le evidenze scientifiche e le neuroscienze? Come poter agire da genitore, insegnante, operatore? Se ne discuterà con esperti taliani ed internazionali e con la partecipazione attiva di genitori.

RELATORI

Prof. S. Ricci, **Direttore unità operativa di Medicina Sociale dell'Università di Roma «Sapienza»**
On. Paola Binetti
Dott.ssa Magda Di Renzo, **IDO**
Dott. Antonio Di Ciaccia, **Istituto freudiano lacaniano**
Dott.ssa Rosaria Ferrara, **OISMA**
Dott. Nicola Purgato, **Antennina di Venezia**
Prof. François Ansermet, **Università Ginevra**
Prof. Gianni Carbone, **Sapienza**
Dott.ssa Chiara Mangiarotti, **Fondazione Martin Hegge**
Dott.ssa Marie Christine Laznik, **Parigi**
Dott. Raffaele Nappo, **Sapienza**
Dott. Enrico Nonnis, **ASL Roma 3**
Anna Giancarlo, **mamma OISMA**

COMITATO SCIENTIFICO: Prof.ssa Costanza Colombi (Michigan), Prof. Serafino Ricci, Dott.ssa Magda Di Renzo, Prof. Pasquale Ricci, Dott.ssa Rosaria Ferrara, Dott.ssa Lidia Ricci, Dott.ssa Elena Vanadia, Dott. Francesco Massoni, Dott. Alessandro Sparaci.

L'approccio integrato alla disabilità in età evolutiva. Realtà e prospettive

Giornata di studio
 Este - 23 novembre 2018

Sala Grande del Chiostro di
 Santa Maria delle Consolazioni
 Via Francesconi, 2



Banksy, Balloon girl, Londra, 2002.



L'evento è in fase di **accreditamento ECM** per le seguenti figure professionali: Medici, Psicologi, Fisioterapisti, Logopedisti, Terapisti della Neuropsicomotricità, Educatori Professionali, Infermieri, Ostetriche.

E' stata inoltrata la richiesta di **accreditamento all'Ordine degli Assistenti Sociali del Veneto**

La partecipazione è gratuita previa iscrizione

Numero massimo di partecipanti: 130
 Le iscrizioni dovranno pervenire
 entro il **15.11.2018**

Per informazioni e iscrizioni rivolgersi alla
Segreteria organizzativa:
 Tel. e Fax: 0429 618497
 e.mail:
eenpi.estemontagnana@aulss6.veneto.it

PROGRAMMA

Presentazione

Le pratiche operative dei Servizi Distrettuali per l'Età Evolutiva nell'ambito degli interventi rivolti alla disabilità, hanno contribuito in larga misura allo sviluppo di esperienze e competenze che travalicano il bagaglio tecnico-scientifico delle diverse professionalità coinvolte e concorrono a configurare la specificità di quest'area della clinica.

Seppure scarsamente rappresentate, tali competenze derivano dal confronto con la complessità clinico-assistenziale degli utenti (bambini, ragazzi e famiglie) e dalla consuetudine, a partire dai compiti istituzionali affidati a questi Servizi, di operare in sinergia con altre agenzie e servizi del territorio, in particolare con le istituzioni educative, e si concretizzano fondamentalmente nella capacità di un approccio integrato e longitudinale ai bisogni della persona in cui si assume la stretta interdipendenza tra fattori individuali e contestuali, sia nella fase diagnostica che nella progettazione dei percorsi terapeutico-riabilitativi. Si tratta dunque di un saper progettare e saper attuare interventi modulati e adattati di volta in volta alle peculiarità di espressione del disturbo sul piano individuale, all'impatto di esso sulle relazioni familiari e socio-educative, con la consapevolezza che le stesse pratiche cliniche sono suscettibili di influenzare le traiettorie di sviluppo del bambino e la qualità delle sue relazioni, competenze che si rivelano di fondamentale importanza nel prendersi cura, più in generale, dei disturbi dello sviluppo.

L'obiettivo della giornata di studio è la rivisitazione dei presupposti e delle condizioni necessarie alla realizzazione di un approccio integrato negli interventi dei Servizi per l'Età Evolutiva in questa particolare fase storica in cui la complessità e l'instabilità che caratterizza i contesti di vita assumono particolare centralità ai fini della riflessione.

Le esperienze cliniche sia in casi di PCI, considerati per certi aspetti paradigmatici delle affezioni che interessano il Sistema Nervoso Centrale la cui espressività investe diversi livelli del funzionamento e ha un forte impatto socio-relazionale, sia nei casi di Disturbo dello Spettro Autistico offriranno lo spunto per gli approfondimenti teorici.

8.30 - Accoglienza dei partecipanti

9.00 - Saluti delle Autorità:
Dr. Domenico Scibetta - Direttore Generale
A.ULSS 6 Euganea
Dr.ssa Roberta Gallana - Sindaco di Este
Dr. Francesco Viero - Direttore UOC Disabilità
 e Non Autosufficienza A.ULSS 6 Euganea

Moderatore - **Paolo Segalla**

9.15 - Introduzione ai lavori
Giuliana Veronese

9.30- **Graziella Fava Vizziello**
Tra gli occhi e le storie

10.30 - **Magda Di Renzo**
Gli autismi. L'approccio terapeutico: dagli affetti corporei all'organizzazione cognitiva attraverso il processo di sintonizzazione I Parte

11.15 - Pausa caffè

11.30 - **Magda Di Renzo**
Gli autismi. L'approccio terapeutico: dagli affetti corporei all'organizzazione cognitiva attraverso il processo di sintonizzazione II Parte

12.15- **Discussione di gruppo**

13.00 - Pausa pranzo

Nella sede del convegno verranno esposte le opere degli artisti Fabrizio Vatta e Antonio Giancaterino, presentate da Nicoletta Battistel

14.00 - **Nerina Landi**

Nuovi scenari nella riabilitazione dell'età evolutiva: riflessioni per la competenza prognostica

15.00 **Tavola rotonda: L'approccio integrato nella pratica riabilitativa: dall'esperienza alla co-costruzione dei significati**

Nerina Landi, Francesco Villa, Paolo Segalla, Daniela Ferron, Giuliana Veronese
 Presentazione di video con sequenze di un trattamento riabilitativo in un caso di paralisi cerebrale infantile; riflessioni teorico-operative.

17.00 - **Discussione di gruppo**

17.30 - **Chiusura dei lavori e questionario di apprendimento ECM**

Relatori:

Magda Di Renzo

Psicologa, analista junghiana, direttrice della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia dell'Età Evolutiva a indirizzo psicodinamico dell'IdO di Roma

Graziella Fava Vizziello

Studio Senior Università di Padova, Docente IUSVE, Presidente AEPEAsi, Direttore Servizio Clinico Flauto Magico

Daniela Ferron

Fisioterapista Servizio EE-NPI Este-Montagnana A.ULSS 6 Euganea

Nerina Landi

Neuropsichiatra Infantile Psicoterapeuta Dirigente medico presso la ASL 10 di Firenze

Paolo Segalla

Neuropsichiatra Infantile Direttore UOC IAFec A.ULSS 6 Euganea

Giuliana Veronese

Psicologa Psicoterapeuta Servizio EENPI Este-Montagnana - A.ULSS 6 Euganea

Francesco Villa

Psichiatra Psicoterapeuta Membro Ordinario A.I.P.P.I. Napoli



La donna è un soggetto a rischio.

► Il dilagante fenomeno della violenza di genere impone anche alla psicoanalisi di far sentire la sua voce.

Come aiutare sul piano intrapsichico le donne che, adesso sempre più numerose, denunciano di aver subito violenza sia psicologica sia fisica?

A questa domanda, partendo da vertici diversi ma convergenti, rispondono le autrici di questo saggio, teso ad affrontare il tema da una prospettiva necessariamente integrata, che tenga conto sia del dato oggettivo e della presa di posizione politica, giuridica e criminologica sia del mondo interno, fortemente traumatizzato, delle donne maltrattate.

Il libro si articola in tre parti e la visione psicoterapeutica fa riferimento ai contributi in area junghiana e freudiana, ai lavori sulla psicologia del trauma e agli studi più recenti sull'attaccamento e sulla psicologia relazionale, sottolineando come non sia sufficiente proteggere una donna maltrattata con gli strumenti della legge, se non viene ristrutturato pure il suo fragile Sé, evitando di ricorrere alla trita interpretazione del «masochismo femminile».

I contributi delle autrici, partendo dalla disamina della situazione storico-culturale da cui il fenomeno origina, puntano l'attenzione sulla presa in carico, da parte dei centri antiviolenza, della complessità del problema portato dalla singola donna nella sua peculiare individualità e propongono riflessioni sul mondo psichico femminile anche alla luce della letteratura e della filmografia.

Psicologa e psicoanalista junghiana, sono membro didatta dell'AIPA (Associazione Italiana di Psicologia Analitica) e dell'IAAP (International Association for Analytical Psychology) e mi occupo da molti anni di identità femminile, ampliando il lavoro clinico con riferimenti al mito, alla storia, all'antropologia e al pensiero della «differenza». Ho pubblicato *Il velo e il coltello* (Vivarium, 2006, 2a ed. 2014) e ho curato il volume *Paradossi di maternità* (Vivarium, 2008). Per i tipi delle Edizioni Magi nel 2011 è uscito il mio libro *Specchio delle mie brame. Narcisismo femminile e passione amorosa*. Vivo e lavoro a Firenze.

M. Cristina Barducci

Analista infantile, ordinario dell'AIPA (Associazione Italiana di Psicologia Analitica), dal 1995 sono consulente presso il Centro antiviolenza Artemisia di Firenze. Lavoro con minorenni e adulti vittime di violenza e conduco gruppi sulla genitorialità con madri vittime di violenza. Ho partecipato con contributi a lavori collettanei, fra cui *L'abuso sessuale intrafamiliare. Manuale di intervento* (a cura di A. Carini, M.T. Pedrocco Biancardi, G. Soavi, Cortina, 2001) e *Ascoltare il minore. Interventi di protezione e tutela di bambini e adolescenti* (a cura di D. Bianchi, Carocci, 2011). Svolgo attività privata a Firenze.

Beatrice Bessi

Sono psichiatra e psicoanalista con funzioni di training SPI (Società Psicoanalitica Italiana) e IPA (International Psychoanalytical Association). Ho diretto servizi psichiatrici pubblici, ho collaborato con l'Osservatorio Nazionale Violenza Domestica (Università di Verona) e ho insegnato (a contratto) Psichiatria alla Statale e alla Bicocca di Milano. Mi interesso di tematiche psicologiche, criminologiche e sociali inerenti il femminile, dei rapporti mente-corpo in psicoanalisi e di storia della psicoanalisi, argomenti su cui ho scritto una decina di libri.

Rita Corsa

COLLANA: PAROLE D'ALTRO GENERE – PAGINE: 220 – PREZZO: 20,00 – ISBN: 9788874873913 – FORMATO: 13x21

INDICE

Parte prima. IL DIFFICILE PERCORSO DELLE DONNE VERSO LA PROPRIA SOGGETTIVITÀ. Maria Cristina Barducci – I. Dalla violenza simbolica alla violenza agita – II. La psicoanalisi e la prima messa in crisi dell'universo simbolico – III. Il mondo interno delle donne maltrattate – Bibliografia – Parte seconda. IL LAVORO SUL CAMPO E LA PSICOLOGIA DEL PROFONDO: PERCORSI DI INTEGRAZIONE. Beatrice Bessi – IV. Parlare di violenza e fare cultura – V. Rilevare, proteggere, riparare – Bibliografia – Parte terza. NARRAZIONI VIOLENTE DOVREMMO ESSERE TUTTI FEMMINISTI. Rita Corsa – VI. Piccole Grandi Bugie – VII. La violenza domestica – Bibliografia

www.magiedizioni.com – tel. 06.45.499.631 – redazione@magiedizioni.com

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

Dalla cronaca alla stampa, a cura di RACHELE BOMBACE

Nise da Silveira, quando l'arte diventa via di fuga dalla pazzia

Convegno nel Museo delle Immagini dell'Inconscio su corrispondenza con Jung

«Vivete l'immaginazione perché è la nostra realtà più profonda», consigliava Nise da Silveira, psichiatra, psicoanalista brasiliana e allieva di Carl Gustav Jung. A lei si deve la nascita del Museo delle Immagini dell'Inconscio, aperto a Rio de Janeiro il 20 maggio 1952, le cui radici provenivano proprio da una sala di arte terapia.

A raccontarne la storia a Rio de Janeiro è stata Monica Nicola, psicoanalista, psicomotricista e responsabile del Progetto Tartaruga dell'Istituto di Ortofonia (IdO) per bambini autistici in Brasile. Lo ha fatto all'interno dell'incontro «C.G. Jung e Nise da Silveira – Fazendo História (Processo de criação e suas leituras)», organizzato lo scorso 28 giugno dalla Clínica Social Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica – RJ nel Museo. Tra i promotori c'è anche l'IdO di Roma.

«Nel mondo intero gli psichiatri rifiutano di accettare il valore dei dipinti e dei disegni dei malati di mente – denunciava la psicoanalista brasiliana – classificandoli come arti psicopatologiche. Cercano solo di vedere in loro la rovina psichica e sono ciechi alla costruzione (decostruita) di questa espressione». Nise arriva nel Centro Psichiatrico Pedro II, ospedale do Engenho de Dentro, nel 1944 ed è subito contraria alle forme aggressive di trattamento psichiatrico come l'elettroshock, l'insulinoterapia e la lobotomia. La sua resistenza ai metodi dell'epoca la porta a seguire un percorso innovativo: l'arte terapia e la seduta di terapia occupazionale in ospedale. L'obiettivo è stimolare l'espressione dei suoi pazienti, perché coglie che il disegno è una via di fuga dalla pazzia.

«Nel 1954 – racconta Nicola – la psichiatra brasiliana scrisse delle lettere a Carl Gustav Jung per descrivergli il suo lavoro e chiedergli maggiori informazioni sui mandala. Aveva notato che queste produzioni erano ricorrenti tra i suoi assistiti. Jung la stimola a presentarli al II Congresso Internazionale di Psichiatria di Zurigo, nel 1957, e lei lo fa occupando con i disegni dei suoi pazienti 5 stanze del congresso. La mostra venne intitolata "Arte e Schizofrenia". Nel 1956 la psichiatra aveva fondato anche la Casa das Palmeiras, un spazio aperto ai pazienti provenienti da altri ospedali psichiatrici, per lavorare sempre attraverso l'espressione artistica».

Nicola, nel corso dell'incontro, ha passato in rassegna alcuni casi clinici e le relative produzioni artistiche. «Alcuni dei pazienti ricoverati in ospedale avevano un disturbo dello spettro autistico, ma vennero diagnosticati negli anni Quaranta e Cinquanta come schizofrenici», spiega Nicola. «È il caso di Adelina Gomes, trattata con terapie shock convulsive e insulinica, e in tal modo le sue condizioni peggiorano finché non



Nise da Silveira (1905-1999)

inizia a frequentare, nel 1946, la stanza di arte terapia. Lavorando con l'argilla e la pittura diventa più serena.

Le figure di Adelina sono caratterizzate da un arcaismo che assomiglia alle dee madri dell'Età della pietra: Corpulenti e Potenti. Dando forma alla maternità – continua Nicola – gradualmente Adeline destabilizza questa forza interiore, il rigore e la possessività, e permette a se stessa una costruzione di aspetti più affettivi. Inizia a modellare una serie di madri con il cuore fuori dal petto e affronta la duplice natura dell'archetipo materno: il divoratore e l'amorevole.

E ancora, c'è il caso di Octavio Ignacio che, attraverso la sua pittura, dirà: "La schizofrenia è una malattia in cui il cuore soffre più di altri organi, poi diventa più grande e scoppia". Lui disegna muri: "Il muro è molto bello per quelli che passano fuori, ma per quelli che ci sono dentro è orribile. Il muro non dovrebbe essere così. Dovrebbe avere delle aperture. Questo muro serve solo a togliere la vista dall'esterno. Non possiamo mai essere considerati come persone con questo muro che oscura la nostra visione". In verità Octavio è consapevole che si sa poco sulla schizofrenia, tanto da affermare che esistono tanti libri, ma la diagnosi non dimostra che la persona è schizofrenica. La diagnosi viene da osservazioni e dati degli psichiatri. Quello che le persone sentono nella schizofrenia non può essere decrittato, poiché "non si può decifrare lo spirito".

Infine c'è Manoel Godinho, internato nel 2001 e appassionato di mandala. "Non so cosa mi sia successo. Sembra che ho iniziato a creare in me una autovalorizzazione. Ho iniziato ad avvicinarmi alle persone e ad apprezzarmi".

Questi sono solo alcuni dei casi che verranno illustrati giovedì. Il desiderio di Monica Nicola e della responsabile del Servizio Terapie dell'IdO, Magda Di Renzo, è realizzare lo stesso lavoro artistico con le persone con autismo. «Vogliamo confrontare il disegno tra bambini e adolescenti con autismo e i malati dell'Ospedale di Nise, che ancora lavorano nelle stanze di arte terapie. In quel periodo l'autismo era sconosciuto, ancora oggi è difficile diagnosticarlo e tanti pediatri, medici, neurologi e neuropsichiatri confondono la schizofrenia e l'autismo. È importante conoscere bene la differenza», conclude Nicola.

Autismo, ricerca e clinica: un triangolo ostico

**Oisma: L'unica evidence based
del disturbo è la sua complessità**

Autismo, ricerca e clinica, un triangolo ostico. Si è parlato di questo al convegno «Risorse e vulnerabilità del soggetto autistico. Quali sfide per il terapeuta e la famiglia?», promosso dall'Osservatorio Italiano Studio e Monitoraggio Autismo (Oisma), dall'Istituto di Ortofonia (IdO) e dalla Sapienza Università di Roma lo scorso 14 giugno. A evidenziare i limiti della ricerca sono i numeri. «Nell'ambito dei disturbi dello spettro autistico osserviamo soprattutto una ricerca del metodo. Molti studi non sono tanto interessati a quello che devono scoprire quanto al metodo, che sia rigorosamente scientifico e ripetibile. Questo è un limite per l'autismo», afferma Rosaria Ferrara, presidente dell'Oisma. La studiosa parte dalla clinica per poi approdare alla ricerca: «Nei database che raccolgono la letteratura scientifica più importante sull'autismo, alle parole "Autism+Dsm-5" corrispondono 60 articoli effettivi pubblicati negli ultimi 5 anni. Se cerchiamo "Autism+Età adulta" troviamo solo 2 articoli. Se continuiamo con "Autism+Teatro" abbiamo solo 7 articoli, con "Autism+Arte" ne emergono 13 effettivi e solo 5 parlano del legame tra il mondo fisico e l'arte intesa come riabilitazione o sbocco di vita, carriera. Infine, con "Autism+Lavoro" gli articoli pubblicati sono 12 e senza limiti di tempo. Alcuni risalgono al 1996».

Ferrara sfata un altro mito: «Quando parliamo di autismo pensiamo a 1 famiglia su 68, perché il disturbo riguarda tutto il nucleo familiare. Rispetto al ritardo cognitivo associato all'autismo, invece, le percentuali non sono così gravi come si immagina: circa il 32% dei soggetti con autismo riporta ritardo, gli altri hanno un Quoziente intellettivo (Qi) che nel 24,5% dei casi rientra in un range borderline e per il 44% nella norma o superiore.

La ricerca s'interessa poco della qualità di vita dei ragazzi e delle loro famiglie per dare maggior spazio possibile ai criteri di severità, di scientificità e oggettività. Tali pretese, però, si sono rivelate completamente utopiche, lo dimostra uno studio importante condotto dal professore Owen Whoolley nel 2016 sulla dimensionalità della diagnosi nell'autismo, con tre livelli di severità, prevista dal DSM-5. Il docente universitario ha intervistato 30 esperti suddivisi in piccoli gruppi. In quanto ricercatori affermati sull'autismo erano stati radunati per definire quali fossero i criteri di severità o meno del disturbo. La task force si è rivelata un completo fallimento, provando che ricercatori e clinici hanno obiettivi completamente differenti».

Ferrara sta conducendo un dottorato sulla diagnosi di autismo. «Seguo due casi – prosegue il presidente Oisma – un bambino muto e catatonico e un bambino iperattivo che nel momento in cui lo stavo valutando ha provato a lanciarsi dalla finestra tre volte, oppure distrugge tutto quello che si trova a portata di

mano o ancora aggredisce l'altro. Chi è più grave tra i due? – domanda la presidente Oisma – La severità non è così facile e categoriale, e non possiamo avvalerci solo dell'osservazione. Parlare di categorialità significa fare fuori tutta una sorta di sfumature fondamentali nell'autismo.

La scienza non deve tramutarsi in una religione, non può dare risposte a tutto. Così come non è sempre possibile provare tutto a tutti i costi e la ricerca del metodo a tutti i costi. La scienza deve abbracciare tutta una serie di questioni più sociali e meno attinenti al metodo». Un'ultima battuta sulla plasticità cerebrale: «È un concetto ponte tra la scienza e la singolarità di ciascun soggetto. La plasticità cerebrale è l'effetto che l'esperienza lascia sulle esperienze neuronali, è una traccia. Da qui i tre paradossi della plasticità neuronale che riguardano anche i soggetti con autismo: l'unicità, la discontinuità e il cambiamento permanente. A mio avviso trattare l'autismo significa pianificare progetti di vita, tenendo conto delle attitudini e delle abilità del soggetto per proiettarle nel futuro. L'unica evidence based dell'autismo – conclude Ferrara – è la sua complessità».

La psicomotricità perde spessore se viene vista come tecnica

**IdO: Psicomotricisti e neuropsicomotricisti
non rinunciano a integrare mente-corpo**

«Si è persa la prospettiva dell'approccio psicomotorio, nato come un grande movimento che ha visto coinvolti personaggi di alta levatura, ma soprattutto di varie discipline. Un movimento che affonda le sue radici nell'integrazione della neurologia con la psicoanalisi, la psicologia dell'età evolutiva e la linguistica. E questo spessore rischia di essere perso nel momento in cui la psicomotricità viene vista come una tecnica e non come un approccio». Così Magda Di Renzo, responsabile del servizio Terapie dell'Istituto di Ortofonia (IdO) di Roma, spiega perché oggi è così importante tracciare le traiettorie culturali della psicomotricità, aprendo la giornata di studio nella Capitale proprio su «La centralità dell'approccio psicomotorio nell'incontro con il bambino». La psicomotricità consiste in un approccio che mette insieme mente e corpo. Nel suo intervento Di Renzo fa riferimento ad autori come Julian de Ajuriaguerra e Aleksandr Romanovic Lurija, che hanno individuato le basi del funzionamento cerebrale che oggi le neuroscienze stanno convalidando. Ad autori di levatura come Vigotskij, Bruner, Piaget, che hanno rivoluzionato la dimensione cognitiva, l'abbandono di teorie localizzazionistiche del funzionamento centrale a una visione invece dinamica sia del funzionamento neurologico sia delle sue connessioni con gli aspetti psichici.

«Nel collettivo, però, abbiamo assistito a un cambiamento di terminologia da psicomotricista a neuropsicomotricista, che

non si è determinata in un cambiamento di paradigma. Quella “neuro” – sottolinea poi la psicoterapeuta dell’età evolutiva – è stata aggiunta per ottenere il riconoscimento della figura, ma non c’era nulla da aggiungere a quello di cui già la psicomotricità era intrisa. Il problema – ripete la studiosa – è che, invece, i paradigmi sono cambiati dopo, e noi oggi dobbiamo essere molto attenti – sia psicomotricisti sia neuropsicomotricisti – a non rinunciare a quella grande scommessa che grandi studiosi hanno messo in campo per integrare mente e corpo».

Da sempre l’IdO in tutte le formazioni, dei logopedisti, degli psicomotricisti e degli insegnanti, ha messo al centro l’approccio e la metodologia psicomotoria – prosegue Magda Di Renzo, responsabile del servizio Terapie dell’Istituto di Ortofonologia (IdO) di Roma. Lo stesso avviene nella formazione degli attuali psicoterapeuti, in atto da 15 anni, perché creiamo degli operatori – conclude Di Renzo – che, poiché sono degli psicoterapeuti dell’età evolutiva, non possono non avere una capacità relazionale che si estrinsechi anche a livello di dialogo corporeo».

Qui è possibile guardare la videointervista (<http://93.148.201.171/News/2018/09/15/2018091502180001912.MP4>).

La psicomotricità è una prospettiva inscindibile nell’approccio al bambino

Trapolino (Npi Ospedale Di Cristina): Oltre che pratica è un modo di essere

«La psicomotricità non è solo una pratica terapeutica, è un modo di intendere, vivere e conoscere il bambino. È una strategia attraverso cui poter dare un senso ai molteplici comportamenti che un bambino esprime nel corso della sua vita e che può modificare attraverso tutte quelle che sono le modificazioni sia psicologiche sia fisiche. È una prospettiva inscindibile nell’approccio al bambino». Ad affermarlo alla Dire è Emanuele Trapolino, neuropsichiatra infantile e direttore dell’Unità operativa semplice di Neurologia neonatale dell’Ospedale Giovanni Di Cristina (Arnas) di Palermo, intervenuto alla Giornata di studio promossa dall’Istituto di Ortofonologia oggi a Roma.

«Lavorare con la psicomotricità nei bambini 0-3 anni vuol dire integrare il senso della psicomotricità – aggiunge Trapolino – ovvero rispondere ai bisogni più elementari, ma fondamentali del bambino attraverso l’accudimento, il coccolamento e tutti quei movimenti naturali che un genitore possiede e applica in modo assolutamente spontaneo e che, invece, hanno un significato, oltre che strutturale, maturativo fondamentale».

Si parte da un concetto di piacere. «Il piacere è un qualcosa che ha a che fare con l’identità – replica il medico – e il piacere

sensorio esprime la dignità dell’identità del bambino. Identità vuol dire stare dentro un corpo che ti protegge e anche usare questo corpo per diventare un Io agente, capace di interagire con il mondo e attraverso questa interazione col mondo creare la propria personalissima proposta relazionale».

La paura di cadere è l’inizio della storia nel mondo di ogni persona. «Perdere l’equilibrio è qualcosa di antico, e il perdere l’equilibrio accompagna un po’ tutti nel corso della vita. La risoluzione di questa angoscia atavica – afferma Trapolino – sta nell’aver avuto la capacità di aver provato piacere nel perdere l’equilibrio per poi riprenderlo».

Nel corso della sua storia il neuropsichiatra infantile di Palermo si è dovuto inventare una rieducazione per il prematuro. Trattandolo ha imparato a osservarlo, rispettarlo e a non giudicare il movimento, ma ad accompagnarlo nella sua traiettoria evolutiva. «Il desiderio smarrito mi sta a cuore come argomento e il tempo della psicomotricità si articola sul recupero di questo desiderio smarrito che intercettiamo in molti dei nostri bambini. Lo sentiamo – continua Trapolino – ma non sappiamo come recuperarlo, lo avviciniamo e lo perdiamo perché è come se lo celassero. È una sensazione strana che può determinare la scelta di strategie più pragmatiche e utili ai fini di alcuni funzionamenti. Questo desiderio non va mai perduto, anzi va strutturato e sostenuto – chiarisce il medico – va materializzato anche attraverso il corpo e il nostro corpo. Il desiderio smarrito è proprio l’obiettivo di un atto psicomotorio. Questo perché la psicomotricità sta nel nostro atteggiamento – conclude il neuropsichiatra infantile –, oltre che pratica rieducativa è un modo di essere, attraverso il quale è possibile avvicinare il bambino rispettandolo».

Metis Africa integra culture di provenienza e di arrivo

Bartolucci (psicomotricista): Accogliamo le famiglie nella loro complessità

A volte i bambini stranieri possono apparire molto vivaci o estremamente riservati e in una classe l’essere così può rappresentare anche un problema. «Se il bambino proviene da un’altra cultura, soprattutto africana o asiatica, è abituato fin da piccolo ad essere molto centrato, a non manifestare liberamente la rabbia, le emozioni, perché è strutturato in un certo modo. Abbiamo anche bambini agitati, che poi sono quelli maggiormente visibili e che, forse, creano i problemi nelle scuole e agli insegnanti. Ciò che è importante nell’intervento psicomotorio è proprio l’approccio al sistema familiare e al sistema culturale di riferimento di un bambino». Parte da qui Rita Bartolucci, psicomotricista ed esponente di Metis Africa, prendendo la parola alla Giornata di studi dell’Istituto di Ortofonologia che si è svolta a Roma.

«Nella cultura africana, per esempio, il bambino viene concepito in un altro modo. L’arrivo del bambino è un invisibi-



Bambini della popolazione africana Dogon, Mali

le, un antenato che ritorna – racconta la psicomotricista – per cui arriva pieno di saperi e i genitori sono all’ascolto di questo bambino che arriva. Il lavoro che fa Metis Africa è di accogliere la famiglia non attraverso un colloquio individuale, che rimanda ai luoghi di frontiera, alle torture, ma attraverso delle consultazioni sul modello dell’etnoclinica francese. Siamo da 7 a 10 persone, oltre la famiglia, che chiede la consultazione, e l’assistente sociale o l’insegnante. È una visione che permette al bambino di essere preso nella sua complessità, in un lavoro che abbraccia la psicomotricità, oppure la musica o ancora le fiabe.

I bambini che provengono da altri paesi possono celare una scissione tra la cultura di appartenenza e quella di arrivo. Una difficoltà di integrazione che si può superare lavorando anche noi su questa scissione. Il bambino – spiega Bartolucci – vuole bene sia alla maestra sia alla famiglia, quindi dobbiamo trovare un modo per legare entrambe le situazioni. Sicuramente è un aiuto che favorisce tantissimo il bambino».

Rita Bartolucci è una profonda conoscitrice della cultura africana, tanto da dirsi fortemente segnata nella sua esistenza dai viaggi in Mali iniziati nel 2002. «Sono andata a imparare come lavorano gli interpreti dei sogni, i guaritori e le famiglie allargate. Ho cercato di apprendere come sono pensati e costruiti i bambini, come sono viste la malattia e la morte. Lì non c’è una strumentazione clinica, se non quella più semplice. Dopo anni di tessiture di rapporti sono entrata a contatto con una cultura orale: quella dei Dogon».

Aveva da poco finito la formazione in psicomotricità alla vigilia del suo primo viaggio. «I Dogon vivono alla fine del mondo, a 700 km dalla capitale del Mali intorno a una falesia di roccia rossa. È una regione arida, dove la sopravvivenza dipende dalle piogge che cadono da giugno a settembre. Le nostre misurazioni – ricorda la studiosa – hanno rilevato in quella zona un tasso di analfabetismo è del 95% e di

mortalità del 3,5 per 10 nei primi 3 anni di vita, che raddoppia negli anni della carestia. Il loro analfabetismo, però, racconta che essi vivono immersi in una cultura orale che si tramanda in generazioni, ricca di racconti mitici paragonabili a quelli dei tempi di Esiodo e Omero.

Dall’incontro con questa cultura è nata a Verona l’associazione Metis Africa, che ha aperto uno spazio dove «rispettare i codici sociali di relazione propri di altre culture. Ne fanno parte psicoterapeuti, psicologi, psicomotricisti e insegnanti. Ognuno di noi ha un solido percorso di psicoterapia personale durato 20 anni. Io sono psicomotricista e mi sono appassionata alla pedagogia africana, di cui abbiamo studiato vari testi che mi hanno messa in discussione. Se nel corpo si intrecciano le dimensioni biologica, cultura, emotiva, biografica e narrativa, la conoscenza di come è visto un bambino in altre culture, di come viene accolta la sua nascita, ci ha imposto dei cambiamenti nel nostro modo di lavorare e di riflettere – conclude – soprattutto su quali parole utilizzare quando lavoriamo con altre civiltà».

Psicomotricità, Ipse: Formare sul sapere essere

Pezzotta (presidente): E integrare ciò che c’è, altrimenti diventa altro

«Oltre che formare sulle competenze è importante lavorare sul saper essere. Lo psicomotricista lavora con qualcuno che non sa ancora “essere” e può rischiare di farlo diventare ciò che non vuole essere». Questo è il nodo centrale della formazione secondo Pierluigi Pezzotta, presidente della Scuola di Psicomotricità Ipse, intervenuto alla Giornata di studio dell’Istituto di Ortofonia. Il medico ha poi aggiunto che: «Se la psicomotricità vuole veramente essere qualcosa di integrato deve integrare ciò che c’è e non inventare ciò che non c’è, altrimenti diventa fisioterapia, diventa altro.

La formazione parte allora dal riconoscimento dei propri limiti che diventano risorse – spiega Pezzotta – dal riconoscere le proprie caratteristiche. Nessuno che lavora con gli altri può essere uguale a qualcuno. Va bene avere dei modelli, ma è importante riconoscere le proprie capacità per poter usare quelle, così come si fa con i bambini.

È certamente una figura strategica perché rappresenta la possibilità di agganciarsi alle varie patologie o non patologie, essendo educativa e riabilitativa, con una mentalità aperta e non vincolata a obiettivi, ma non è priva di metodo e di organizzazione. Non è “facciamo fare ciò che ti pare”, il narcisismo puro e assoluto e quindi sviluppare l’onnipotenza. È il riuscire a dare valore all’esistenza di ciascuno per quello che è. Per tutte le terapie fisiche è fondamentale riconoscere il limite come vantaggio, altrimenti non si può andare avanti. Un bravo psicomotricista – conclude Pezzotta – lavora in équipe e oggi portare avanti questa idea è importante».

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.

VALUTAZIONE E PSICOTERAPIA NELL'ETÀ EVOLUTIVA

CORSO ATTIVO - L'INIZIO È PREVISTO PER IL 19 GENNAIO 2019

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), 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.

GIFTED

DIDATTICA E PSICOPEDAGOGIA PER GLI ALUNNI CON ALTO POTENZIALE COGNITIVO E PLUSDOTAZIONE

MASTER I LIVELLO - A.A. 2018/2019

OBIETTIVO DEL CORSO

Il Master si propone di far acquisire ai corsisti un insieme strutturato di conoscenze, capacità e competenze in ambito didattico e psicopedagogico per l'alto potenziale cognitivo relativo alla Scuola dell'infanzia, alla Scuola primaria, alla Scuola secondaria di primo e di secondo grado.

DESTINATARI

Docenti, sia curricolari sia di sostegno, delle scuole statali e paritarie.

Referenti per la disabilità e coordinatori del sostegno presso scuole statali e paritarie.

Dirigenti scolastici delle scuole statali e coordinatori didattici delle scuole statali e paritarie.

SEDE

Università LUMSA, Piazza delle Vaschette, 101 - Roma

Durata 6 mesi

Inizio previsto 30 novembre 2018

Termine previsto giugno 2019

ORARIO

Venerdì dalle ore 15.00 alle ore 19.00

Sabato dalle ore 9.00 alle ore 17.00

MODALITÀ DI PRESENTAZIONE DELLA DOMANDA

La domanda di iscrizione (Master di primo livello o Corso di aggiornamento professionale), corredata dai documenti richiesti, dovrà essere inviata al seguente indirizzo di posta elettronica:

perfezionamento@lumsa.it

oppure masterschool.lumsa@pec.it.

DATA SCADENZA ISCRIZIONE

20/11/2018

INFORMAZIONI DIDATTICHE:

Maria Cinque - m.cinque@lumsa.it

https://masterschool.lumsa.it/master_primolivello_gifted

LUMSA
Università

**MASTER
SCHOOL**



IdO Istituto di Ortofonia



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.

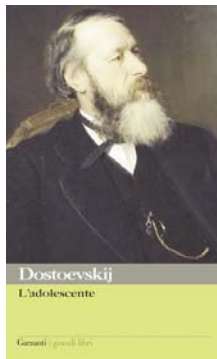
Adolescere

La seconda nascita

CECILIA BIAVA

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

Fëdor Dostoevskij
L'adolescente, 1875
Milano, Garzanti, 2007



Nacqui una seconda volta quando la mia anima e il mio corpo si innamorarono e si sposarono.

K. Gibran

L'adolescenza «[...] è uno stato che si potrebbe produrre in qualsiasi momento della vita, una condizione caratterizzata da profonde trasformazioni orientate verso la soggettivazione e la creatività e sostenuta dall'elaborazione di nuovi legami e di nuove rappresentazioni di Sé e del mondo»

P. Carbone (2005, p. 8)

L'adolescenza dunque come momento in cui l'acquisizione dell'identità diviene l'obiettivo principale della vita di ciascun individuo; nessun essere umano può sentirsi felice senza aver realizzato il «chi sono», «perché sono al mondo», «qual è la mia funzione». Certamente, se tali risposte talvolta sono difficili per un adulto, lo divengono ancor di più per un adolescente. La difficoltà sembra essere quella di non riuscire a porsi degli obiettivi, di non avere degli ideali.

Già Dostoevskij nel 1875, quando scrisse *L'adolescente*, rappresentò con grande consapevolezza le difficoltà adolescenziali e sottolineò l'importanza dell'idea: l'ideologia come ideale dell'io.

Protagonista del romanzo è l'adolescenza in tutte le sue sfaccettature, ovunque risieda, in tutti i suoi personaggi. L'adolescenza infatti non appartiene solo al giovane Arkadij, protagonista e narratore, ma anche e soprattutto a ognuno dei personaggi, che nonostante l'età anagrafica non sembrano averla superata. Sarà «l'idea» a salvare il giovane Arkadij, un'idea che certamente dovrà mutare nel corso della crescita del ragazzo parallelamente ai tanti cambiamenti cui è sottoposto un adolescente, ma che da principio lo aiuterà a superare gli innumerevoli abbandoni, umiliazioni, ambiguità, cui gli adulti lo sottoporranno.

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 (Sartori, Bianchi di Castelbianco, 2018, p. 3).

Il romanzo è narrato in prima persona dal protagonista Arkadij Makarovic Dolgorukij, figlio illegittimo del nobile Versilov e di un'umile serva Sofja Andréeva. Abbandonato dai genitori a pochi anni di vita, Arkadij da bambino è stato mandato a Mosca nella pensione di un francese rozzo e crudele, Monsieur Touchard, al contrario della sorella Liza, di un anno più piccola di lui, che continua a vivere con la madre. Arkadij vive un'infanzia di abbandoni, umiliazioni e discriminazioni; deriso dai compagni, si chiude nell'egoismo ritenendosi destinato a grandi imprese. In cerca di riscatto medita una rivincita che crede realizzabile solo attraverso l'isolamento e il potere e per questo inizia a risparmiare sullo stipendio che riceve da Versilov, anche a costo di grandi sacrifici. Richiamato dal padre a Pietroburgo, si riunisce alla madre Sofja Andréeva e alla sorella Liza. Qui si ritrova diviso tra un sentimento di disperata ammirazione e di disprezzo nei confronti del padre e comincia a nutrire il desiderio di aiutarlo a dirimere una serie di questioni personali ed economiche. Versilov è un uomo sensuale, elegante, intelligente, tragicamente diviso tra la passione per l'altera Katerina



Fig. 1 – Il ritratto di Fëdor Dostoevskij

Nikolaevna e l'affetto compassionevole e pieno di rimorso verso Sofja Andréeva. In questa prima parte del romanzo Arkadij entra in possesso di alcuni documenti molto importanti che ricopriranno un ruolo rilevante durante tutto il romanzo.

Il desiderio di rivalsa cresce con Arkadij ed esplose in un fermo proposito, in un'«idea» segreta covata con dedizione per lunghi anni: «La mia idea è diventare Rotschild (...) diventare, cioè, ricco quanto Rotschild» (Dostoevskij, 1875, ed. it. p. 96). «Lo scopo della mia “idea” è la solitudine (...) oltre alla solitudine mi occorre anche la potenza» (ed. it. p. 105). Arkadij esprime, con l'ingenuità e la foga dei vent'anni, il suo progetto: il potere fine a se stesso, il denaro non per poter godere dei piaceri della vita, ma per imporsi, vendicarsi dei tanti torti subiti, per essere finalmente libero. Il primo segno di «cedimento-cambiamento-divenire» nei riguardi della sua rivincita avviene quando Arkadij spende i soldi risparmiati per soccorrere la piccola Rynoca, neonata abbandonata.

Ansermet sostiene [...] 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 (Sartori, Bianchi di Castelbianco, 2018, p. 3).

A Pietroburgo Arkadij viene mandato a lavorare dal vecchio principe Nikolaj Sokol'ski ove ha la possibilità di intessere molte relazioni. Nella seconda parte del romanzo Arkadij si trova a Pietroburgo da circa due mesi e, come egli stesso ammette, non senza vergogna, la vita cittadina e il susseguirsi di intrighi gli hanno fatto accantonare l'«idea»: ora veste elegantemente, ha un parrucchiere francese, un cocchiere privato, sperpera i soldi alla roulette, insomma sta conducendo non proprio la vita morigerata che si prefiggeva, vivendo la sua «vera» adolescenza, se la sta «spassando». L'idea rimane in lui, non abbandonata, ma messa momentaneamente da parte. In questa parte del romanzo si assiste a un giro vorticoso di ricatti e intrighi, in cui il denaro gioca sempre il ruolo principale e in cui Arkadij si trova spesso coinvolto più o meno consapevolmente. Il protagonista è infatti invischiato

nel vizio del gioco e in una serie di avvenimenti contorti e confusi che riguardano molte persone che lo circondano. Una sera Arkadij al tavolo da gioco viene accusato di aver rubato dei rubli. Cacciato, vaga da solo per la città con il pensiero di questa accusa di furto che lo angoschia e lo porta a mettere in discussione tutto se stesso; si sente come se lo avessero ucciso, è umiliato e prova un forte senso di rabbia. In preda a uno stato di delirio pensa di appiccare un incendio, ma tentando di farlo cade battendo la testa e riesce a trovare riparo sotto un portone. Lì, tra il sogno e il delirio si ricorda di una delle visite che la madre gli fece mentre viveva al pensionato di Touchard. In preda a questi pensieri Arkadij viene trovato da Lambert, una sua vecchia conoscenza, che ora fa il ricattatore di professione che lo conduce a casa sua. Pur nel delirio, il protagonista percepisce la pericolosità della situazione, riesce ad andarsene e a rifugiarsi a casa della madre che lo accudisce durante la malattia. Nel frattempo decadono le accuse di furto. Durante la convalescenza si apre la terza parte del romanzo, in cui il protagonista inizia a desiderare di allontanarsi da quel mondo di intrighi e bassezze. È qui che conoscerà Makàr Ivànov Dolgorukij, marito di Sofja. Egli è malato e costretto a letto e Arkadij, molto affascinato da lui, dalle sue storie, dalle sue idee, va spesso nella sua stanza per parlare. L'ammirazione per Makàr, uomo solido, lontano dagli intrighi e dai giochi di potere, che nell'ultima parte della sua vita si è dedicato al pellegrinaggio e alla spiritualità, diviene un esempio di modi diversi di intendere l'esistenza. L'invito di Jung (in Shamdasani, 2007, ed. it. p. 89)

di riporre nel cassetto la scienza esatta, spogliarsi della toga del dotto, dire addio allo scrittoio e armato di tutta la sua umanità, vagabondare per il mondo, attraverso gli orrori delle prigioni, dei manicomi e degli ospedali; attraverso le tetre bettole di periferia, i bordelli e gli inferni del gioco; attraverso i salotti della società elegante, la borsa, i raduni socialisti, le chiese, i revival e i riti estatici delle sette; sperimenterebbe così sulla propria pelle l'amore e l'odio, la passione in tutte le sue forme

sembra corrispondere al desiderio di Arkadij di tendere verso una «spiritualità», una vita diversa dopo aver sperimentato i salotti, il gioco, la vita mondana.

Guarito dalla malattia, Arkadij inizia a ricordare gli intrighi accaduti prima della sua caduta e i segreti che ha rivelato durante il suo delirio a Lambert; egli è un manipolatore ma, pur sapendolo, a tratti Arkadij cade nelle sue trappole finché non decide di discostarsene definitivamente e di utilizzare il famoso documento per mettere pace tra tutti i contendenti con l'aiuto di Tat'jana Pavlovna: persona di famiglia che è sempre stata presente fin da quando era piccolo e con cui ha sempre avuto un rapporto piuttosto conflittuale. A Tat'jana, che gli ricorda che era venuto a far stragi di cuori e a conquistare il bel mondo per vendicarsi sul primo venuto di essere un bastardo, Arkadij, oramai divenuto grande risponde: «Ma ricordatevi che io ho respinto l'alleanza con i mascalzoni e che ho vinto le mie passioni [...] Io grido a me stesso: coraggio e speranza» (p. 657).

Nel frattempo muore Makàr; Versilov si apre con il figlio, racconta tutta la sua vita, confidandogli di non provare più

nulla per Katerina e di voler sposare Sofja, così come aveva promesso al vecchio Makàr tempo addietro. Gli intenti di Versilov si riveleranno frutto di un delirio, di uno sdoppiamento di personalità che contribuirà a renderlo complice del piano di Lambert che nel frattempo ha sottratto il documento ad Arkadij, sostituendolo con un altro senza che lui potesse accorgersene. La scena finale vedrà Lambert che cerca di estorcere soldi a Katerina con la violenza e Varsilov e Arkadij che cercano di fermarlo. Lambert, lievemente ferito, se ne andrà senza battere ciglio e lascerà poi Pietroburgo. Versilov, al culmine della sua pazzia tenterà di uccidere Katerina e di suicidarsi, ma grazie all'intervento di Arkadij rimarrà solo ferito e verrà poi accudito da Sofja in casa sua. Arkadij, ormai lontano dai suoi sogni di forza e potenza, si è riconciliato internamente con Versilov.

Dirò francamente che non l'ho mai amato tanto quanto adesso [...] mi dispiace terribilmente che nel corso di queste memorie sovente mi sono permesso di trattare quest'uomo irrispettosamente e dall'alto in basso [...] ora respingo molto di quello che ho scritto, ma non correggerò né cancellerò una sola parola (pp. 676-679).

Il modello epigenetico dello sviluppo rende evidente che ci può essere un trauma psichico anche per assenza o per insufficiente presenza dell'adulto significativo, soprattutto nei momenti cruciali delle crisi di sviluppo (Lalli, 1996).

Nonostante gli abbandoni, grazie ai rapporti validi scambiati soprattutto con Tat'jana, l'adulto significativo, Arkadij si è riconciliato inoltre anche con la madre, con la sorella e con la stessa Tat'jana Pavlovna che gli propone di aiutarlo economicamente affinché lui possa iscriversi all'università. Egli così trasforma quell'idea che lo ha accompagnato per tutte le sue memorie.

Il protagonista Arkadij è una piena dimostrazione che l'aspetto puramente genetico non basta; l'evoluzione dell'essere umano risente sempre di una componente epigenetica e dunque di tutte le relazioni umane con le quali veniamo a contatto. Al nostro giovane protagonista manca un padre, pur avendone avuti due: «Datemi invece tutto Versilov, datemi un padre... Ecco che cosa esigevo» (p. 148). La sua vita è segnata da soprusi e abbandoni subiti nell'infanzia, ed ecco che sarà l'idea a salvarlo; un'idea che da principio è ancora legata a un ruolo, al conflitto, ma che piano piano evolve fino a un pieno riconoscimento di Sé.

Per Jung questa possibilità di trasformazione e capacità dinamica può essere rintracciata nell'archetipo del *Puer*, che rappresenta l'impulso più forte che l'essere umano vive, quello all'autorealizzazione e che si esprime attraverso la sua possibilità unificatrice nel passaggio dall'unilateralità della coscienza egoica all'acquisizione della dimensione simbolica. L'adolescenza, dunque, come momento di crisi, che può evolvere all'essere umano affettivamente maturo (autorealizzazione) o fallire precipitando nella scissione (Versilov), nella dipendenza (Katerina), nella rabbia (Sokol'ski), nell'odio (Lambert), nella depressione (Liza).

La sorte di questi personaggi appare legata a quello che Jung

definisce *Puer aeternus*, l'eterno fanciullo, che ha difficoltà a staccarsi dalla matrice originaria e fatica a trovare un proprio equilibrio e che, pur impaziente e con una fervida capacità immaginativa, non riesce a superare la soglia della continua ideazione, mentre la capacità di individuarsi condurrebbe a un valore positivo ovvero alla capacità di un continuo rinnovarsi, come si evidenzia nel protagonista, Arkadij.

Arkadij sfiderà, infatti, ogni abbandono, ogni tristezza, ma solo dopo aver ritrovato negli adulti, non solo chi, adolescente l'ha abbandonato, ma l'altro, l'umano, la sua idea potrà mutare e divenire creativa, affettiva, trasformando l'idea di potere in un'idea di crescita.

Consacrarmi alla mia idea, perché questa espressione può riassumere quasi completamente il mio pensiero principale, ciò per cui vivo [...]. Non c'è stato un istante in cui mi abbia lasciato [...] Con l'apparizione di questa idea principale che assorbì tutto il mio essere, i miei sogni si consolidarono e di colpo assunsero una forma determinata, facendosi, da stupidi, ragionevoli (p. 19).

E ancora:

Avevo forse bisogno del denaro? [...] Lo giuro non avevo bisogno d'altro che dell'idea! (p. 589)

L'adolescente è incentrato sulla disgregazione della famiglia, ove i padri lasciano i figli senza curarli, senza indirizzarli, ove il disordine sociale e morale fa da sfondo a tutto il romanzo; romanzo definito caotico e fumoso, ma forse non a caso, proprio come caotico e fumoso è il linguaggio e il pensiero degli adolescenti. Romanzo antico, ma pur sempre attuale, ove gli adulti significativi e la società, ieri come oggi, rivestono un ruolo fondamentale.

Ho finito e forse qualche lettore vorrà sapere dove sia andata a finire la mia «idea» e che cos'è questa nuova vita che è ora cominciata per me [...]. Ma questa nuova vita, questo nuovo cammino che si è aperto davanti a me è appunto la mia «idea», quella stessa di prima, ma ormai completamente in un'altra forma, di modo che non si può neppure riconoscerla (p. 684).

Possiamo, quindi, concludere affermando che quel desiderio di autorealizzazione, che per Jung è insito nella trasformazione del *puer*, caratterizza anche l'evoluzione dell'adolescenza in generale e del protagonista del romanzo di Dostoevskij in particolare, in cui durante tutta la narrazione l'idea nasce, si modifica, si consolida e permette di trovare quell'identità che, dinamica, è in continuo divenire.

Bibliografia

- Carbone P.**, *Adolescenze*, Roma, Magi Edizioni, 2005.
Dostoevskij F. (1875), *L'adolescente*, Milano, Garzanti, 2007.
Jung C.G., Kerényi K. (1940-1941), *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, Roma, Bollati Boringhieri, 2012.
Lalli N. (1996), *La psicoterapia analitica. Modelli di riferimento e metodologia*, sul web 2012.
Sartori L., Bianchi di Castelbianco F., *Singularità e unicità del divenire*, «Babele», 71, 1, 2018, p. 3.
Shamdasani S., *Jung e la creazione della psicologia moderna*, Roma, Edizioni Magi, 2007.

Benessere in movimento nella scuola dell'infanzia

MARINA PETANI

Psicologa, Danza-Movimento-Terapeuta (ATI), Socio Ordinario e Supervisore (APID),
Art psychotherapist (Postgraduate diploma Goldsmith's University College di Londra), Presidente dell'Associazione Zeronovanta

VANESSA MARINELLI

Psicologa, docente di Scuola dell'infanzia

In un Istituto comprensivo della provincia di Rimini è stata fatta un'esperienza di qualificazione della scuola dell'infanzia con un progetto biennale di Danza Movimento Terapia (DMT). Durante il primo anno è stata proposta una formazione con la DMT diretta a insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

Il secondo anno, l'esperta di DMT Marina Petani è entrata nelle scuole e ha lavorato con i bambini della fascia di età di quattro anni, con la collaborazione delle insegnanti precedentemente formate. Riguardo alla tecnica utilizzata, «Laban Movement Analysis», si rimanda all'articolo pubblicato nel numero 1-2018 (vol. 71) della rivista «Babele» in cui viene spiegato nel dettaglio il metodo. In questo articolo si vuole dar voce in prima persona a chi ha partecipato al progetto di DMT: insegnanti, bambini ed esperta.

DALLA PARTE DELLA COORDINATRICE E DELLE INSEGNANTI

Formazione con le insegnanti

Mi chiamo Vanessa Marinelli e coordino le scuole dell'infanzia di un Istituto Comprensivo dell'entroterra riminese. Nel novembre del 2015, durante un colloquio per l'inserimento di un piccolo alunno di tre anni, vengo a conoscenza della DMT.

La mamma di A. mi parla dei progressi fatti dal bambino a seguito del percorso terapeutico intrapreso con la dott.ssa Marina Petani, di come si sia aperto al mondo, di quanto il suo comportamento, prima caratterizzato da capricci e chiusure, sia cambiato: se ne sono accorti tutti i loro amici e conoscenti!

Mi incuriosisco sempre più e decido di approfondire, chiamando direttamente la terapeuta.

Durante la nostra prima conoscenza telefonica, Marina mi racconta a grandi linee in cosa consiste la DMT e mi invita presso il centro dove svolge la sua attività, per conoscerci e capire se può iniziare tra noi una qualche collaborazione. In quel periodo, infatti, ero alla ricerca di un «esperto» da coinvolgere in un progetto di qualificazione delle scuole dell'in-

fanzia e brancolavo un po' nel buio: questa poteva essere l'occasione che cercavo. Mi presento al centro dell'associazione di cui Marina è presidente e mi ritrovo seduta su un cuscino, a terra, senza scarpe. Entro da subito in un mondo che non mi appartiene, ma certamente mi affascina. Marina, senza mai abbandonare il suo sorriso incorniciato di rosso, mi racconta chi è, mi parla della DMT e mi dice che ha già collaborato con altri istituti comprensivi, spiegandomi i progetti avviati e la loro articolazione: mi piace!

Devo però condividere il tutto con le mie colleghe e raccogliere il loro parere, favorevole o contrario. Mi lancio nell'impresa e divulgo tutto il materiale informativo che Marina mi ha fornito. Percepisco tra le colleghe la voglia di rinnovare la loro professionalità, in particolare di lavorare e aggiornarsi sull'aspetto che riguarda la corporeità e il movimento, dal momento che tutto lo sviluppo dei bambini passa attraverso il corpo. Le colleghe valutano positivamente la mia proposta e quindi, io e Marina, scriviamo il progetto che prevede, per la prima annualità, una formazione per le docenti della scuola dell'infanzia, alla quale vengono invitate anche le colleghe della primaria. In seguito all'approvazione del Collegio dei Docenti e al finanziamento ricevuto dall'ente locale, il progetto dal titolo **BENESSERE IN MOVIMENTO** prende il via.

Il progetto prevede, nella prima annualità, una formazione di tredici ore per le insegnanti e due laboratori di un'ora ciascuno, in cui l'esperta lavora con piccoli gruppi di bambini, affiancata dalle insegnanti che hanno seguito la formazione. Nella seconda annualità, vengono svolti sette laboratori, guidati dall'esperta, con tutti i bambini di quattro anni dell'istituto, a cui fanno seguito gli incontri di restituzione tra l'esperta e le insegnanti che hanno seguito i laboratori.

La formazione prevede che le insegnanti si mettano in gioco in prima persona, sperimentando attraverso il corpo i principi della DMT. Come referente e promotrice del progetto, partecipo con apprensione agli incontri formativi, cercando di cogliere le reazioni, dette e non dette, delle colleghe: mi guardo intorno, interpreto gli sguardi, osservo la partecipazione, il coinvolgimento o il distacco dalle attività che Marina propone. La mia impressione è che le partecipanti siano divise

equamente tra fiduciose e scettiche. C'è chi partecipa divertendosi e giocando, chi lo fa con passività o anche fastidio. Certo, è difficile per insegnanti con anni di carriera trovarsi stesi a terra, insacchettate come involtini primavera in stoffe elastiche o spalmate sul pavimento come stelle marine... È comprensibile che emergano difficoltà a lasciarsi andare in queste situazioni: bisogna avere una grande confidenza con la parte di sé più infantile e a volte fragile, forse mai venuta a galla. Io stessa, a volte, mi trovo in difficoltà a lavorare con quella parte di me, che per tanto ho cercato di educare e preparare al mondo adulto. Ma devo andare avanti, perché questo percorso può fornirmi strumenti che miglioreranno il mio lavoro e il mio modo di osservare i bambini.

Gli otto appuntamenti in cui Marina incontra le insegnanti finiscono. A questo punto arriva la fase del progetto che prevede la presenza dell'esperta nelle scuole, a contatto diretto con i bambini. Ed è qui che si apre un mondo: quello che prima poteva sembrare una teoria astratta, seppure tradotta in movimenti e posture spiegate e interpretate, legate a precise fasi dello sviluppo, ma lontana dal mondo adulto e sovrastrutturato al quale siamo abituati, ora diventa reale e osservabile nei bambini.

Gli stessi bambini che abbiamo ogni giorno sotto gli occhi, ci appaiono come portatori di bisogni che si declinano nelle personali modalità del movimento.

Il bambino impulsivo, che non sta mai al proprio posto, che fatica a seguire le consegne è lo stesso che nel gioco motorio cerca un limite fisico e corre verso il muro a tutta velocità senza riuscire a fermarsi in tempo. Il bambino che, avvolto nella stoffa, si lascia cullare e vorrebbe non smettere mai e ripete «Ancora!» è quello che abbiamo visto tante volte piangere al mattino mentre saluta la mamma. O il bambino oppositivo, che fatica a tollerare l'autorità e si mette sullo stesso piano dell'adulto, è quello che, nelle attività proposte, ama farsi avvolgere nelle stoffe o farsi coprire o attraversare ripetutamente i «buchi» creati dall'adulto con braccia e gambe.

In questa fase del progetto ci siamo calate nel mondo che Marina ci aveva descritto, ma che non riuscivamo a comprendere fino in fondo. Tutte le insegnanti, anche le più scettiche, hanno osservato i bambini con occhi nuovi e tutte le parole e le definizioni che fino a quel momento erano rimaste sospese, hanno trovato una loro traduzione: i piani del movimento, i ritmi, lo spazio, il peso, il tempo, il flusso avevano finalmente un significato reale, vicino alla quotidianità che ogni giorno viviamo e osserviamo.

Le ore effettive di lavoro diretto con i bambini, però, erano davvero pochissime, in questa fase del progetto. Per questo abbiamo sentito l'esigenza di proseguire il lavoro durante l'anno scolastico successivo e di proporre una seconda annualità del progetto *BENESSERE IN MOVIMENTO*, che prevede, questa volta, un percorso di sette laboratori condotti da Marina a scuola con i bambini di quattro anni, nel quale sono inclusi tre momenti di restituzione e di confronto con le insegnanti.

I laboratori sono incentrati sul gioco e Marina gestisce le attività da proporre secondo un canovaccio pensato *a priori*, pronta comunque a fare modifiche nel momento in cui la

situazione lo richieda. Un bambino turbolento, che si rifiuta di assecondare le richieste, può determinare un cambio di rotta, come pure un bambino che resta isolato. In generale tutti partecipano più o meno attivamente e col passare del tempo riescono a capire quali sono i giochi che preferiscono e sui quali vorrebbero indugiare. Già verso il terzo laboratorio le richieste sono esplicite e i bambini si rivolgono direttamente a Marina per essere accontentati: «Facciamo il gioco dove ci si arrotola nel telo?» oppure «Io voglio essere trascinato con la stoffa», «Io vorrei trascinare il mio amico!» o «Marina, ci dai quella specie di sacco grande e morbido dove ci si mette dentro?».

Nella gestione delle attività c'è un'oscillazione continua tra l'assecondare le richieste dei singoli bambini e restare vigile su tutto il gruppo affinché ognuno possa trovare il proprio spazio.

Le insegnanti hanno atteggiamenti molto diversi durante i laboratori: chi partecipa attivamente, affiancando Marina, chi resta in disparte, osservando solamente, chi prende appunti. La maggior parte delle docenti, con il procedere del percorso, assume un ruolo più attivo dal momento che comprende meglio il significato delle varie attività.

I laboratori si svolgono in giornate fisse nei vari plessi di scuola dell'infanzia e questo crea nei bambini una certa aspettativa: sanno che in quel determinato giorno si andrà in palestra con Marina e nei momenti precedenti il laboratorio, durante la conversazione in sezione, parlano di ciò che accadrà.

E. – «Io oggi voglio fare il gioco dove posso decidere e voi – rivolto ai compagni – dovete fare quello che vi dico!».

B. – «Io voglio fare l'involto... lo chiedo a Marina»

M. – «A me piace il gioco dei buchi... quello dove devo passare nei buchi...».

E. – «No, facciamo quello che uno mi tira con la stoffa lunga e io sto sopra... però oggi mi stendo, non sto seduto».

C. – «Io vorrei fare il gioco dove si passa sulla corda con una mossa e poi davo il nome alla mia mossa».

L. – «Noooo... voglio giocare con il polipo!».

I sette laboratori con Marina si svolgono con grande partecipazione da parte dei bambini: ognuno a suo modo gioca, si diverte, si sperimenta e trova il proprio canale espressivo. L., un bimbo molto timido, durante uno degli ultimi incontri raccoglie una stoffa elastica lasciata miracolosamente a terra dai compagni, poi cerca il mio sguardo da lontano e, avvicinandosi al mio orecchio, dice: «Vanessa, ho preso questa... mi trascini?».

Al termine del primo e dell'ultimo incontro ai bambini è stato richiesto di fare un disegno libero, lasciando loro decidere che strumento usare: cere classiche, cere morbide, pennarelli brillanti, gessetti...

I disegni raccolti sono stati poi confrontati nella fase finale del progetto, in cui c'è stata la restituzione tra Marina e le insegnanti. Dal raffronto tra i disegni si possono vedere le evoluzioni di certi bambini nella rappresentazione di se stessi e nella gestione dello spazio grafico in seguito all'esperienza di DMT.

Nella fase di restituzione Marina ci ha fornito indicazioni su come proseguire il lavoro, in particolare per aiutare i bambini con maggiori difficoltà.

A distanza di sei mesi è stato chiesto ai bambini cosa ricordassero di Marina e dei giochi che facevamo con lei in palestra: le attività che hanno lasciato ricordi più nitidi sono state principalmente quelle legate all'uso delle stoffe elastiche (trascinamento, sacco elastico, «involtino»), segnale che, probabilmente, queste attività hanno intercettato i loro bisogni.

Anche alle insegnanti è stato chiesto cosa fosse rimasto del progetto di DMT. Queste le risposte più significative.

Io cerco di utilizzare qualche gioco durante l'attività in palestra, che solitamente è legata al progetto di plesso. Quando propongo giochi con le stoffe, vedo che i bambini si lasciano coinvolgere e rispondono in modo molto positivo.

Ho trovato molti spunti, non sempre riesco a fare quello che Marina proponeva, però ci provo. La difficoltà maggiore è riuscire a gestire le attività e ad adattare alla situazione contingente.

Il percorso mi ha fornito un punto di osservazione nuovo sui bambini, li osservo mentre giocano e noto cose che prima mi sfuggivano.

Ho recuperato molti materiali, in particolare stoffe elastiche e teli di nylon e li uso spesso nelle drammatizzazioni, seguendo le indicazioni di Marina.

All'inizio del percorso, durante la formazione delle insegnanti, ero piuttosto scettica; mi sembravano concetti un po' lontani dalla mia esperienza e le interpretazioni mi apparivano un po' forzate. Poi, durante i laboratori pratici, ho compreso molto meglio e mi sono fatta trasportare dall'entusiasmo dei bambini e dai bisogni che dimostravano attraverso le loro richieste e il loro comportamento durante le attività.

DALLA PARTE DELLA DANZA MOVIMENTO TERAPEUTA

Formazione con le insegnanti

Fare una formazione con le insegnanti con la DMT è sempre rischioso perché, proponendo esperienze corporee inusuali, si possono trovare a volte resistenze.

La formazione che tengo con la DMT ha due valenze: la prima è quella di offrire uno spazio individuale nel quale sperimentare in prima persona le esperienze proposte, in modo da arricchire il proprio percorso personale.

La seconda valenza è volta all'acquisizione dei nuovi strumenti da utilizzare nel lavoro con i bambini, oltre ad avere il supporto di una supervisione.

L'approccio degli insegnanti al laboratorio di formazione è molto differente a seconda dei vari partecipanti. Soprattutto all'inizio, alcuni possono manifestare resistenze a immergersi in prima persona nelle varie esperienze, a volte inusuali per loro; altri tendono a riproporre subito, con i propri alunni, le esperienze che hanno vissuto senza averne compreso il significato profondo.

Anche in questo laboratorio si sono presentate le suddette dinamiche. In particolar modo un'insegnante leader, con il

suo gruppo a seguito, aveva un atteggiamento molto difensivo, che si traduceva in risatine, svogliatezza e delle volte «presa in giro» riguardo alle esperienze proposte.

Qualche volta la mia reazione era quella di chiedere esplicitamente cosa stesse accadendo; loro rispondevano negando (un po' come fanno i bambini con l'autorità), affermando che non avevano niente da dire perché niente era successo. Altre volte facevo finta di non accorgermi del loro atteggiamento, ma il rischio era che potessero disturbare anche il lavoro delle altre.

Lentamente le difese dell'insegnante e del suo gruppetto sono venute meno e alla fine sono state fra quelle che hanno vissuto in modo più profondo (per cui anche utile per la loro crescita) l'esperienza formativa, capendone pienamente il significato.

Durante gli incontri è stata presentata la Laban Movement Analysis (LMA) e il Kestenberg Movement Profile (KMP), utilizzando anche degli esempi clinici di bambini (si veda il mio articolo pubblicato nel n. 1-2018 (vol. 71) della stessa rivista).

Negli incontri successivi abbiamo iniziato, attraverso il movimento, a ripercorrere le varie fasi dello sviluppo evolutivo.. Utilizzando la tecnica Laban, sono state proposte esperienze sulle diverse qualità del movimento, ossia: utilizzo dello Spazio, del Peso, del Flusso e del Tempo con le loro polarità.

Oltre ai vari giochi esperienziali, abbiamo utilizzato anche simulazioni di casi particolari, proposti dalle insegnanti che li avevano vissuti con i loro bambini.

E, negli ultimi incontri, le insegnanti hanno avuto la possibilità di inventare nuovi giochi, utilizzando le tecniche esperienziali che avevano appreso.

Il fatto di esperire su di sé e di entrare in contatto direttamente con i propri vissuti ha dato la possibilità alle maestre di capire il significato più profondo dei giochi e le reazioni dei bambini rispetto alle varie proposte e i loro bisogni.

Un commento ricorrente, da parte di alcune maestre, sulla formazione era questo: «Sento che, facendo questa esperienza, cambia il mio sguardo verso il bambino e già, solo per questo, il laboratorio si può considerare molto utile!».

Laboratorio con i bambini

L'anno successivo a questa esperienza mi è stato proposto dalle maestre di effettuare 7 incontri di un'ora con i bambini di 4 anni appartenenti a 5 scuole dell'infanzia dello stesso Istituto Comprensivo. Lo scopo era quello di osservare la applicazione diretta di ciò che avevano vissuto durante la formazione dell'anno precedente.

Le esperienze che abbiamo proposto ai bambini, con la presenza di un'insegnante formata, andavano a ripercorrere, attraverso il gioco, le varie fasi evolutive dello sviluppo. In particolare, vista l'età, abbiamo lavorato con esperienze legate alle prime due fasi (orale e anale) e alle qualità dello Spazio e del Peso.

Osservavo spesso un bisogno di sentire i propri confini per potersi percepire ed entrare in contatto col proprio corpo e, quindi, le proprie emozioni; a tale scopo venivano usate

stoffe elastiche, anellone contenitivo elastico, palline di gommapiuma con cui fare i massaggi.

I gruppi erano spesso numerosi, circa 15/20 bambini con bisogni diversi. Da parte di quasi tutte le maestre vi era una presenza partecipata e una loro personale messa in gioco in ciò che si esperiva. All'interno dei gruppi c'erano sempre alcuni casi difficili, che le insegnanti speravano di risolvere con i pochi incontri a disposizione.

A questo proposito è stato importante far comprendere alle maestre «bisognose» e a volte «disperate», che il lavoro con la DMT è un processo che richiede tempo, ripetitività e costanza da parte di chi lo utilizza. È stato altresì importante far capire che gli incontri non devono avere uno schema rigido, dal quale non si possa uscire, ma un'elasticità e una conoscenza di varie esperienze che devono essere utilizzate a seconda del bisogno del momento, sia del gruppo sia dei singoli bambini. Infatti, spesso, sono i bambini stessi, con la manifestazione dei loro bisogni, che ci danno lo spunto per proporre le esperienze più utili per loro in quel momento (ma altrettanto utili per il resto del gruppo).

A metà del percorso, seppur anche durante i singoli incontri avvenisse già uno scambio verbale con le maestre, c'è stata una restituzione sul gruppo e su alcuni bambini, confrontando i loro disegni, eseguiti a distanza di tempo, per osservare le eventuali evoluzioni che il lavoro aveva portato.

Le maestre avanzavano spesso delle considerazioni opportune, proponendo un parallelo sui progressi avvenuti col movimento e quelli osservati nella quotidianità. Un esempio ricorrente era quello di alcuni bambini che, poco in contatto col proprio corpo, andavano a sbattere contro i banchi e i propri compagni mentre, dopo alcuni incontri, questo non avveniva quasi più e vi era invece una possibilità di relazionarsi diversamente con i propri pari così come con gli oggetti.

Il lavoro sui confini corporei, infatti, e l'attivazione dell'Effort del Peso sono fondamentali per l'incremento della coscienza corporea, la stima di sé e una maggiore autonomia.

Riguardo ai disegni, laddove si osservava una maggior consapevolezza corporea e attivazione dell'Effort del Peso, si osservavano figure umane più nitide che poggiavano su una linea di terra (non erano più sospese nell'aria), comparivano mani e piedi (inizialmente assenti).

A distanza di due anni dal progetto di DMT, essendo state le maestre soddisfatte del lavoro fatto con loro e con i bambini, ma essendo ancora poco pratiche per poterlo utilizzare costantemente, mi hanno chiesto di intervenire in qualità di esperto in due moduli laboratoriali extrascolastici legati al PON (piano operativo nazionale) per lo sviluppo delle competenze di base. Sarò affiancata da una delle maestre che ha partecipato alla formazione per insegnanti tre anni fa. Il progetto prevede piccoli gruppi di massimo dieci bambini e inoltre restituzioni programmate con i genitori.

Credo che questo si possa considerare un successo: sia per la DMT, che entra nelle scuole non in modo fugace bensì continuativo, ma soprattutto perché in questo modo anche quei bambini che non possono permettersi un percorso privato di DMT, pur avendone bisogno, possono beneficiare del suo potere terapeutico.



Anno XIII – n. 2 – novembre 2018

Musica

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**

Edizioni Magi
via G. Marchi, 4 - 00161 Roma
Tel. 06.45.499.631
redazione@magiedizioni.com
www.magiedizioni.com



▶ Partendo dal valore originale e originario del mito - in quanto narrazione universale dell'umano che va al di là del tempo e delle culture - l'autrice dà avvio alla riflessione sulle famiglie adottive e sulla loro necessità di ricostruire «la propria storia», nella ricerca del fondamento reciproco e comune punto di partenza della relazione con il figlio adottivo. Prosegue, quindi, con la trama appena intessuta, trama familiare, unica, anche se in fondo molto simile a tante altre, nel costante ripetersi di passaggi e crisi di crescita e di appartenenza.

Questo libro percorre una ad una tutte queste trame: quelle individuali del bambino, fatte di lacune nella memoria e nella storia e quelle dei genitori che lo incontrano e che arrivano a lui attraverso strade spesso vertiginose e tortuose.

Il *fil rouge* di queste narrazioni è la ricerca di un senso di appartenenza reciproco nella dinamica degli affetti familiari, seppur a partire da rispettive «origini» spesso lontanissime e inconoscibili (o parzialmente indicibili).

Quelle qui raccontate sono storie di genitori e di figli adottivi che, attraverso un intreccio con le trame del mito soggiacente a ogni vissuto, permettono di scoprire il significato e aiutano a ridare il senso a ogni percorso di adozione, a ogni percorso di vita.

Patrizia Conti, psicologa analista, didatta e supervisore del CIPA (Centro Italiano di Psicologia Analitica), ha un'esperienza pluriennale di lavoro presso i servizi consultoriali nell'ambito dell'età evolutiva, rivolti sia alla coppia genitoriale sia ai minori sia ai sistemi familiari.

Ha partecipato, nel 1988, all'avvio del primo servizio pubblico di mediazione familiare milanese. Per oltre 20 anni ha lavorato come Consulente Tecnico del Giudice per diversi Tribunali Ordinari e Corte d'Appello nelle cause di separazione e divorzio.

Di minori e di adozione si occupa in modo continuativo già a partire dall'entrata in vigore della legge 184 del 1983. Da più di un decennio si dedica all'accompagnamento psicologico specifico e orientato alle famiglie adottive nel loro percorso pre e post-adozione, sia come conduttrice di gruppi di genitori adottivi sia come consulente per percorsi familiari individuali.

È autrice di numerose pubblicazioni su riviste di psicologia e dei seguenti volumi: *Genitori ancora. La mediazione familiare* (Editori Riuniti, 1994), *Figli che trasformano. La nascita della relazione nella famiglia adottiva* (Franco Angeli, 2014) e *C'era una volta noi* (Mondadori, 2015).

COLLANA: PSICOLOGIA INFANTILE – PAGINE: 248 – PREZZO: 22,00 – ISBN: 9788874873906 – FORMATO: 14,5x21

INDICE

Prefazione. *Magda Di Renzo* – Prologo – Introduzione – I. PERCHÉ LE ORIGINI. L'origine – Il tempo e la storia – L'infinito e il finito – II. IL BAMBINO E LE SUE ORIGINI. Il mito – Il mito familiare – Mito e cultura familiare – Memoria e narrazione – Il mito e il bambino – III. IL BAMBINO ADOTTIVO E LE SUE ORIGINI. E per il bambino adottivo? – Tanti bambini, tante storie – Incontrarsi da sconosciuti – L'incontro con la storia – Prime conquiste della relazione – Prime conquiste di relazione del bambino «grande» – Si avvia la confidenza e si fa narrazione – La lingua del «prima» e quella del «dopo» – Iniziano a emergere i ricordi – Alle prese con il mito – Si affacciano le domande – Le due mamme – Il bambino che non ne vuole parlare – Il nodo del «prima» – Una speranza, una promessa – *Post scriptum* – IV. I GENITORI NELLA COSTRUZIONE DELLA STORIA DEL FIGLIO ADOTTIVO. Premessa – «C'era una volta...» – Il prima del «prima» – Il «subito prima» – Il «durante» – L'incontro – Il «primo dopo» – Il «pieno dopo» – Il «quando ero piccolo» – Il «sono diverso» – Affrontare il tema delle origini in prima persona – Imparare a domandare, rispondere e narrare: un piccolo prontuario – Conclusioni – Ringraziamenti – Bibliografia

www.magiedizioni.com – tel. 06.45.499.631 – redazione@magiedizioni.com

SABATO 24 NOVEMBRE 2018 • ORE 9:00-17:30

CHRISTOPHER HAUKE E LA PSICOTERAPIA POSTMODERNA Non la stiamo già facendo?

Moderatori: Robert Mercurio (ARPA) Magda Di Renzo (IdO - CIPA)

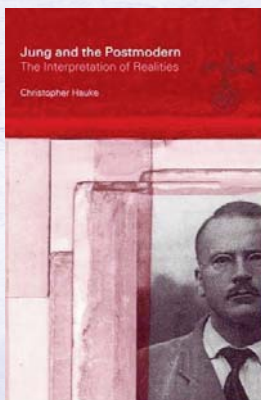
Sede: Scuola IdO – Istituto di Ortofonia • Corso d'Italia 38/A Roma

Gli scritti psicologici di Jung e dei post-junghiani vengono troppo spesso ignorati perché considerati anacronistici, arcaici e mistici. Christopher Hauke contesta tutto ciò, affermando che la psicologia junghiana ora è più importante che mai, non solo perché può essere una risposta alla modernità, ma può fornire una critica ai valori della modernità e dell'Illuminismo, in linea con la critica postmoderna alla cultura contemporanea.

Dopo avere introdotto gli junghiani ai temi postmoderni presenti in Jameson, Baudrillard, Jencks e Foucault, l'autore introduce i postmoderni alla critica culturale di Jung e ai dibattiti post-junghiani su rappresentazione, individuazione, coscienza, e sulle alternative al razionalismo illuministico.

L'autore propone anche un approccio del tutto nuovo ad argomenti quali l'isteria e il corpo, Jung e Nietzsche, l'architettura e l'affetto, la 'morte' del soggetto, la scienza postmoderna e la sincronicità, nonché alla psicosi e ai 'razionalismi' alternativi.

La giornata di studio è pensata per chiunque si interroghi su dove stiamo andando in questi tempi postmoderni, e non soltanto per gli junghiani e per altri psicoterapeuti desiderosi di esplorare l'importanza sociale della loro disciplina.



PROGRAMMA

- Definire il Postmoderno
- Jung guaritore psicologico
- Psicoterapia e Postmoderno
- Teorie o prospettive
- Fare psicoterapia
- Atteggiamenti Postmoderni
- Il posto della psicoterapia nel mondo (post)moderno



A tutti i partecipanti verrà fatto omaggio del libro a cura di Elphis Christopher e Hester McFarland Solomn, *Il pensiero junghiano nel mondo moderno*, Edizioni Magi, Roma.



CHRISTOPHER HAUKE, è un analista junghiano della IAAP (International Association for Analytical Psychology). Docente di Studi Psicoanalitici presso il Goldsmiths College, University of London, è scrittore e regista. Ha pubblicato diversi saggi tra cui ricordiamo: *Contemporary Jungian Analysis* (1998), *Jung and Film* (2001), *Human Being Human* (2005), *Jung and Film II* (2011), *Visible Mind* (2013), *Jung and the Postmodern*, tr. it. *Jung e il Postmoderno*, Vivarium 2011. Vive e lavora a Londra.

ISCRIZIONE: la partecipazione è gratuita per gli allievi della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia dell'IdO e per gli associati ARPA, senza prenotazione. Per gli esterni è necessario inviare una mail all'indirizzo segr.formazione@ortofonologia.it, specificando i dati personali (indirizzo, codice fiscale ed eventuale partita IVA) e la copia del pagamento di euro 40,00, utilizzando il bonifico bancario UGF BANCA - ROMA - FIL. 157 IBAN: IT29G031270501100000024005 intestato a: Istituto di Ortofonia, via Salaria, 30 - 00198 Roma. La causale è: «Conferenza C. Hauke».

Verrà rilasciato un attestato di partecipazione. È prevista la traduzione in contemporanea. Numero posti limitato
www.ortofonologia.it - segr.formazione@ortofonologia.it - Tel. 06.45.499.588

Questo spazio raccoglie le riflessioni dell'equipe 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 possibilità 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.

Trauma e senso d'impotenza

Dare voce all'indicibile attraverso l'ascolto

ALESSANDRA MEDA

Psicoterapeuta dell'età evolutiva, IdO (Istituto di Ortofonologia) – Roma

MARIATERESA CIVITA

Psicoterapeuta dell'età evolutiva, IdO (Istituto di Ortofonologia) – Roma

Con il termine «trauma psicologico» si fa riferimento alle manifestazioni psichiche di un'esperienza particolarmente negativa dalla quale derivano una disorganizzazione e una disregolazione della personalità. La reazione psichica dinanzi a esperienze traumatiche è profondamente soggettiva e varia a seconda dei livelli di vulnerabilità e resilienza della persona che le subisce.

Il trauma psicologico è una reazione psichica che comporta l'essere sopraffatti da emozioni estremamente dolorose e intollerabili, che travolgono le normali difese dell'individuo e determinano la comparsa di strategie difensive patologiche (Winnicott, 1974; Fraiberg, 1982). Esso si suddivide in «trauma di primo tipo o acuto» e «trauma di secondo tipo o cronico». Il primo è la conseguenza di un evento unico e improvviso che determina la tendenza del soggetto a ritornare sul ricordo dettagliato e ben impresso, al fine di tentare un rimaneggiamento retrospettivo e una rivalutazione cognitiva. Il secondo, invece, deriva da un'esposizione prolungata e ripetuta a esperienze traumatiche, nelle quali la vittima ricorre, in maniera difensiva, al diniego e alla paralisi psicologica (Terr, 1991). Il concetto di trauma psichico rimanda a una condizione di «impotenza» dell'individuo e sfugge a ogni tentativo di categorizzazione e di significazione dell'esperienza, che assume la connotazione di un «terrore indicibile» (van der Kolk, 1996). Attualmente il pensiero psicodinamico pone la sua attenzione sugli effetti individuali di esperienze traumatiche utilizzando, come strumento intuitivo, la *relazione* che il soggetto traumatizzato può instaurare con un terapeuta disposto all'ascolto e al contenimento. L'ascolto terapeutico è funzio-

nale pertanto all'apertura di uno spazio simbolico nuovo che offre all'individuo la possibilità di «rendere dicibile l'indicibile». In quest'ottica, lo sportello d'ascolto nelle scuole ha consentito di raccogliere alcune testimonianze di esperienze traumatiche, di cui verranno presentati due casi, che sono state affrontate attraverso un approccio psicodinamico.

LE FERITE DELL'ANIMA

Marta (nome di fantasia) ha 13 anni, frequenta la seconda media quando accede per la prima volta allo sportello d'ascolto attivo nella sua scuola. Fin da subito riporta la presenza di frequenti crisi di rabbia, apparentemente ingiustificata, e forti sbalzi di umore. Ciò che colpisce è la modalità che la ragazza ha di raccontarsi: se da una parte emerge il grande bisogno di trovare uno spazio che possa contenere e accogliere i suoi vissuti, dall'altra si avverte un forte distacco emotivo rispetto a quanto racconta. La ragazza manifesta una evidente fatica a mantenere il contatto oculare, tendendo allo stesso tempo a raccontare la sua storia senza mai fermarsi. La sensazione che arriva è che ci sia un bisogno sottostante di «vomitare» all'esterno contenuti emotivi estremamente rilevanti, ma allo stesso tempo una difficoltà della ragazza a entrarci in contatto in maniera autentica. Mentre parla di sé, Marta mantiene il suo sguardo fisso nel vuoto. La mimica facciale sembra essere del tutto assente, mentre il suo corpo sembra assumere un assetto di totale chiusura, soprattutto durante i primi colloqui. La letteratura sostiene che «le emozioni negative che le esperienze traumatiche portano con sé, si riflettono sul corpo e incidono sulla postura, sulla respirazio-

ne, sulla libertà di movimento. Il tentativo di descrivere gli eventi traumatici porta improvvisamente il passato nel presente e l'orientamento verso la realtà attuale può essere parzialmente o temporaneamente perduto» (Krystal, 1988).

Fin dal primo incontro si avverte un'inconsapevole attivazione somatica delle emozioni traumatiche, associate alle esperienze di abuso riportate, che Marta difficilmente sembra riconoscere. Questo fa pensare alla condizione che Krystal definisce di «alessitimia», facendo riferimento a una «compromissione della capacità di riconoscere e definire le emozioni, conseguente all'evento traumatico vissuto» (*ibidem*).

È importante sottolineare che il profondo disagio della ragazza sembra amplificarsi in seguito a una difficile sintonizzazione emotiva con le figure genitoriali. Marta, infatti, più volte dichiara di non sentirsi compresa dai suoi genitori, che percepisce come estremamente rigidi e incapaci di accogliere il suo vissuto emotivo. Spesso racconta di aver provato a parlare con loro delle sue angosce e della loro origine, senza mai essersi sentita presa sul serio. Nello spazio d'ascolto la ragazza ha la possibilità per la prima volta di dar voce a una sofferenza interiore che fino a quel momento è stata totalmente indicibile. Per la prima volta racconta delle svariate e ripetute forme di violenza subite in età infantile all'interno delle mura domestiche. Emerge il forte bisogno di Marta di tirar fuori contenuti emotivi estremamente rilevanti, che nei primi colloqui sembrava inibito. Dal suo modo di raccontarsi arriva un profondo senso di solitudine. Pian piano la ragazza riesce a dar voce a quelle esperienze che hanno segnato in maniera indelebile la sua infanzia, ma ciò che colpisce è la sensazione contrastante che arriva ascoltandola. Se da una parte, infatti, Marta mantiene un tono di voce apparentemente piatto ed emotivamente distaccato dai contenuti che riporta, dall'altra il suo corpo comunica un marcato abbassamento del tono dell'umore associato a una diffusa forma di agitazione che sembra accentuarsi nei momenti in cui affiorano i contenuti più significativi. Come riportato in letteratura, se le parole esprimono il pensiero e possono controllare e modificare l'esposizione delle emozioni provate, il corpo è più difficilmente controllabile. Esso infatti, essendo il principale comunicatore di emozioni, permette di mostrarle apertamente. Mentre il linguaggio verbale consente di comunicare gli eventi del mondo esterno, il linguaggio corporeo può mostrare ciò che avviene nel mondo interiore. Chi è esposto a un trauma, fa fatica a comunicare ciò che prova e tentare di farlo verbalmente rischia infatti di far rivivere l'evento che ha provocato il trauma, così spesso si rimane emotivamente bloccati nella situazione traumatica. Spesso si continuano a provare le stesse sensazioni di paura e d'impotenza che si sono provate nella situazione traumatica e questo porta a rivivere continuamente quell'evento (Herman, 1992). Marta sembra vivere proprio questa condizione. La cosa che più colpisce è l'ambivalenza con la quale racconta del suo abuso; infatti se da una parte tende a chiedere aiuto, dall'altra sembra voler giustificare chi ha abusato di lei. Spesso, infatti, racconta che gli abusi subiti non sono altro che una dimostrazione di affetto da parte delle persone a lei più vicine. Questo fa pensare al concetto di «dissociazione traumatica» riportato da Herman (1992).

Secondo la letteratura, quando è presente un clima di relazioni fortemente disturbate, l'individuo affronta uno sviluppo evolutivo estremamente difficile. Dovrà trovare infatti un modo per creare i legami fondamentali con figure protettive che risultano invece pericolose e cercare di sviluppare un senso di fiducia di fondo e sicurezza in chi, invece di dare affidabilità e sicurezza, è inaffidabile e pericoloso. Pertanto il suo compito è molto complesso: per mantenere una forma di fiducia nei suoi genitori, deve rinunciare all'idea che in loro ci sia qualcosa di sbagliato. Tutti gli adattamenti psicologici cui l'individuo sottoposto ad abuso ricorre hanno la funzione di preservare l'attaccamento primario a genitori terrifici. Egli adotta una serie di difese psichiche, in virtù delle quali la realtà della persecuzione è eliminata, minimizzata, razionalizzata e giustificata, in modo che qualunque cosa sia accaduta, non si è realmente trattato di un abuso. Incapace di sfuggire o modificare una realtà di fatto insopportabile, il soggetto la altera nella propria mente. La vittima preferisce credere che l'abuso non sia avvenuto e pertanto si attivano in lui meccanismi di dissociazione. La capacità di indurre stati dissociativi, normalmente elevata nei soggetti in età scolare, si sviluppa come capacità perfezionata negli individui vittime di abusi. Alcuni studi documentano un legame tra la gravità degli abusi e il grado di familiarità con gli stati dissociativi (Herman, Perry, van der Kolk, 1989; Sanders, McRoberts, Tollefson, 1989; Chiu, Dill, 1990; Sanders, Giolas, 1991). Nella situazione di Marta, questo meccanismo dissociativo sembra comparire solo a posteriori; infatti mentre in un primo momento sembra esplicita la sua richiesta di aiuto, negli incontri successivi la ragazza tende a minimizzare quanto accaduto. Tale atteggiamento sembra finalizzato al tentativo di proteggere l'immagine genitoriale interiorizzata, rinunciando così alla terribile conclusione che in loro ci possa essere qualcosa di sbagliato.

Alla luce di quanto emerso sarebbe stata fondamentale l'attivazione della famiglia con l'obiettivo di dare a Marta la possibilità di rendere visibile la sua sofferenza emotiva. Nel lavoro con la ragazza purtroppo ci si è dovuti scontrare con importanti resistenze, in particolare quelle della madre che hanno impedito una totale presa in carico della situazione. Considerate le forti resistenze familiari, si è cercato di motivare la ragazza a intraprendere un'azione legale orientata alla sua tutela. In parallelo si è collaborato con la scuola affinché la situazione riportata da Marta fosse segnalata al tribunale dei minori e alle autorità competenti.

Nonostante le diverse difficoltà riscontrate, lo sportello di ascolto ha rappresentato un'importante occasione che ha permesso per la prima volta una reale accoglienza e un ascolto empatico della sofferenza di Marta. In questo spazio la ragazza ha avuto la possibilità di confrontarsi con una figura adulta con la quale ha cercato di trovare un senso al suo dramma interiore, che fino a quel momento era celato dietro le apparenti crisi di rabbia ingiustificate e i ripetuti sbalzi di umore, riportati nella fase iniziale del suo percorso. Si è utilizzato lo sportello d'ascolto con l'obiettivo di aiutare Marta nella comprensione e nell'accettazione delle emozioni provate (Krystal, 1988).

RICONOSCERE E ACCOGLIERE IL TRAUMA PER APRIRE ALLA COMUNICAZIONE

Livia (nome di fantasia), ha 14 anni, frequenta il primo anno di scuola superiore e grazie al suggerimento attento di un suo professore si reca allo sportello d'ascolto attivo a scuola. La sua immagine rimanda a quella di una ragazza molto timida, introversa, in un atteggiamento quasi impaurito di fronte alla psicologa. Il volto pallido è nascosto dai lunghi capelli lisci, che cadono sulle spalle fin giù le braccia. La mimica facciale è ipo-espressa e lo sguardo, iper-vigile e controllante, trova difficilmente il contatto con l'interlocutore. Sin dalle prime battute emerge da parte di Livia un forte bisogno di rassicurazione e la necessità di essere ascoltata nel racconto dei suoi vissuti emotivi più profondi. Il tono della voce basso e tremolante, a volte interrotto da lunghe pause, lascia intendere uno stato emotivo di malessere e di profonda angoscia. Livia racconta che a scuola va molto bene, studia con dedizione e ottiene buoni risultati, anche se nell'ultimo periodo è molto preoccupata e sente una forte mancanza di concentrazione a causa dei continui pensieri che affiorano nella sua mente; è come se, dice Livia, «non potessi farci nulla, arrivano e basta». In classe le capita di isolarsi, di non riuscire a sentirsi a suo agio con le compagne con cui ha legato.

Come di getto, dopo un profondo respiro, Livia apre il racconto del tentativo di suicidio della madre accaduto la precedente estate. Le sue parole arrivano come «una doccia gelata», un «colpo allo stomaco», all'improvviso come vuole che sia un evento di simile portata, agghiacciante, crudo, pauroso. Il racconto vivido e puntuale dell'esperienza vissuta risulta in Livia essere impressa come in una sequenza cinematografica, ma priva di connotato emotivo; emergono infatti, i momenti significativi dei vari passaggi della vicenda, dal momento dell'allarme lanciato da una telefonata di una zia al momento del soccorso del padre verso la moglie sino al ricovero in ospedale; mentre il corpo «congelato» di Livia appare «visibile», a livello controtransferale, con il «sentire» corporeo della terapeuta che è lì per accoglierla.

Le esperienze negative, in ragione della loro intensità, producono effetti somatici registrabili con una ricaduta sui sistemi deputati alla difesa dell'individuo a livello cerebrale e a livello corporeo, attraverso reazioni utili alla sua sopravvivenza. Per diminuire gli effetti della risposta all'evento traumatico, vengono messi in campo dei sistemi compensatori con i quali si ottiene uno «spegnimento» della reazione di «attacco o fuga» alla percezione dello stimolo di pericolo, con importanti conseguenze come il congelamento sul piano fisico e la dissociazione sul piano mentale (Malacrea, 2004). Il tipo di risposta di congelamento è stato rilevato spesso come risposta all'angoscia anche nei bambini. Una strategia difensiva che ha connotati arcaici e che è possibile evidenziare nella risposta di Livia di fronte alla perturbabilità dell'evento. Inoltre, lo scollamento percepito nel modo di raccontare l'evento e l'incapacità espressa da parte della ragazza di dare voce ai vissuti emotivi ad esso collegato, riportano a una compromissione della capacità di poter riconoscere ed esprimere le emozioni associate all'evento traumatico (Krystal 1988).



Per un effetto di diniego, allontanamento ed espulsione dell'evento troppo carico emotivamente, il trauma altera le funzioni che consentono i processi emozionali e affettivi legati ad esso, impedendone la rappresentazione semantica; d'altro canto non impedisce le operazioni di memoria emozionale, anzi le rafforza, rendendole però insopportabili. Le emozioni risultano «imprigionate» nel corpo che ne assume, a volte le forme o gli atteggiamenti (van der Kolk, 2014). Altre volte, invece, l'impossibilità di comunicare, altera la percezione del Sé del soggetto nella sensazione di non poter essere compresi dagli altri, acuisce il senso di impotenza, di estrema solitudine o comporta una sorta di «paralisi» dell'iniziativa; allo stesso modo Livia sente di non poter partecipare alla vita quotidiana con le sue amiche di classe.

Nel corso del colloquio emerge la grande difficoltà di Livia di poter parlare con la madre di quanto accaduto, anche a distanza di tempo. La grande preoccupazione per la madre, per la sua salute e incolumità, hanno generato nella ragazza uno stato di allarme permanente, di attivazione e instabilità psichica che la inducono al bisogno di controllo. Si tratta di uno stato di iperattivazione, che si manifesta nell'eccessiva sensibilizzazione a stimoli non necessariamente collegati all'evento, ma che ne attivano la risposta d'allerta. Livia racconta la sua paura nel rientrare a casa dopo la scuola, oppure il terrore per la mancata risposta a una telefonata. Le stesse immagini legate all'evento, vissute come sintomi intrusivi sia sotto forma di ricordi sia di preoccupazione continua, sono manifestazioni di uno stato di forte sensibilizzazione.

Attraverso l'atteggiamento della psicologa, come «contenitore» protettivo, nell'ascolto e nel riconoscimento del materiale traumatico si è reso possibile il recupero e la rielaborazione dell'esperienza passata non assimilata e non integrata.

Il riconoscimento dello stato di sofferenza manifestato da Livia permette in prima istanza la spiegazione e la traduzione di cosa le stesse accadendo come conseguenza di un evento traumatico molto importante. Solo in un secondo momento, infatti, è possibile creare il collegamento con le sensazioni e quindi le emozioni, provate durante e immediatamente dopo l'accaduto.

Il nuovo contesto relazionale, in cui un terapeuta, con la sua presenza, il suo «esserci», condivide con la persona traumatizzata la realtà della rottura lacerante, senza esserne distrutto a sua volta, consente l'apertura ad emozioni perturbanti come la paura e la rabbia. In particolare, nel caso di Livia questo passaggio delicato apre alla consapevolezza del suo modo di reagire e delle sue emozioni.

In uno degli ultimi incontri, Livia afferma la profonda rabbia verso la madre, che aveva temuto di perdere, ma che al tempo

stesso aveva interrotto il senso di fiducia e di legame con lei. Livia esprime la sua paura di essere abbandonata e riconosce, altresì, la necessità di voler parlare con la madre e la possibilità di chiedere aiuto anche a suo padre, con il quale si sente più vicina nel dolore. Accogliendo nuovamente questo input di Livia, la psicologa ricorda che è molto importante lasciare che lei trovi il suo tempo e il modo per far sì che questo possa accadere.

Nell'ultimo incontro Livia torna allo sportello in una veste più serena, afferma di aver parlato con i suoi genitori e di aver trovato in loro la comprensione di cui aveva bisogno. Con un atteggiamento propositivo, afferma di aver espresso loro il desiderio di intraprendere un percorso terapeutico che possa aiutarla maggiormente a curare le sue ferite, dopo esser riuscita a mettere in risalto le sue risorse e la buona capacità di attivarsi per affrontare le sue paure, durante i colloqui allo sportello d'ascolto. I suoi tentativi, del tutto inconsapevoli, di fraporsi con grande dispendio di energia alle terrifiche emozioni conseguenti l'evento traumatico hanno lasciato lo spazio alla possibilità di affidarsi a qualcuno nell'ascolto e nel riconoscimento di sé.

La complessità della storia di Livia, di cui solo parzialmente è stato possibile intuire ipotetiche mancanze di sintonizzazioni con una madre emotivamente provata, ha consentito di poter riflettere sull'importanza di sapere riconoscere e poter accogliere il trauma.

Nello spazio dello sportello d'ascolto, Livia ha potuto incontrare una terapeuta che con partecipazione e comprensione empatica ha accolto i suoi vissuti carichi di emozioni bloccate, spaventose, impensabili, aiutandola a ricostruire o meglio «costruire» i propri vissuti nella relazione d'aiuto, affinché questi potessero essere per la prima volta comunicati.

Bibliografia

- Chiu J.A., Dill D.L.**, *Dissociative Symptoms in Relation to Childhood Physical and Sexual Abuse*, «American Journal of Psychiatry», 147, 1990, pp. 887-892.
- Frainberg S.** (1982), «Difese patologiche nell'infanzia», ne *Il sostegno allo sviluppo*, Milano, Cortina, 1999, pp. 217-237.
- Herman J.L.** (1992), *Guarire dal trauma. Affrontare le conseguenze della violenza, dall'abuso domestico al terrorismo*, Roma, Edizioni Magi, 2005.
- Herman J.L., Perry J.C., van der Kolk B.A.**, *Childhood Trauma in Borderline Personality Disorder*, «American Journal of Psychiatry», 146, 1989, pp. 490-495.
- Krystal H.** (1988), *Affetto, trauma, alessitimia*, Roma, Edizioni Magi, 2007.
- Sanders B., Giolas M.**, *Dissociation and Childhood Trauma in Psychologically Disturbed Adolescents*, «American Journal of Psychiatry», 148, 1991, pp. 50-54.
- Sanders B., Mcroberts G., Tollefson C.**, *Childhood Stress and Dissociation in College Population*, «Dissociation», 2, 1989, pp. 17-23.
- Terr L.**, *Childhood Traumas: an outline and overview*, «American Journal of Psychiatry», 148, 1991, pp. 10-20.
- van der Kolk B.**, *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nella elaborazione delle memorie traumatiche*, Milano, Cortina, 2014.
- van der Kolk B., Mcfarlane A.C., Weisaeth L.** (1996), *Stress traumatico. Gli effetti sulla mente sul corpo e sulla società delle esperienze intollerabili*, Roma, Edizioni Magi, 2004.
- Winnicott D.W.**, *Fear of breakdown*, «International Review of Psychoanalysis», 1, 1974, pp. 103-107.



Anno VI – n. II – luglio/dicembre 2018 Temporalità Spazialità Sogno

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:** Cosimo Maurizio Gentile e Paola Tabarini – **Articolazioni Interdisciplinari: cultura e modelli di gruppo:** Alfredo Lombardozzi e Giuseppe Raniolo – **Recensioni:** Laura Selvaggi

Abbonamento annuale (2 numeri): € 30,00

(Enti € 50,00 - Sostenitore € 60,00)

**Edizioni
Magi**

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

Rinascere attraverso le parole

Laboratorio di scrittura creativa

VALENTINA BOTTIGLIERI

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

MARIA CHIARA PECORARO

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

In un certo senso, credo che sempre scriviamo di qualcosa che non sappiamo: scriviamo per rendere possibile al mondo non scritto di esprimersi attraverso di noi. Nel momento in cui la mia attenzione si sposta dall'ordine regolare delle righe scritte e segue la mobile complessità che nessuna frase può contenere o esaurire, mi sento vicino a capire che dall'altro lato delle parole c'è qualcosa che cerca d'uscire dal silenzio, di significare attraverso il linguaggio, come battendo colpi su un muro di prigione (Calvino, 1983).

La pronunciamo incessantemente, muovendola all'esterno o dentro di noi, nell'incessante dialogo interiore, persino nel sognare. La parola. È immateriale e indefinibile, ma si riveste d'ogni significato e contribuisce fortemente a costruire la nostra realtà, applicando il nostro potere immaginativo sul piano materiale. Siamo sempre immersi nelle parole, le nostre e quelle degli altri, in modo ossessivo, anche se raramente ce ne accorgiamo. Perché la parola ci è così consueta che può tessere le sue reti quasi inosservate (Della Puppa, 2011).

La narrazione, intesa come racconto di storie, è fondamentale sia per dare un'organizzazione al proprio mondo interiore sia per attribuire significati all'esperienza umana (Pontecorvo, 1991). Il verbo «narrare» richiama alla mente l'idea del racconto, della storia che in ambito psicologico si può intendere come il racconto di Sé. In quest'ambito la narrazione assume tre aspetti differenti: quello di oggetto di ricerca, ovvero mezzo utilizzato per comprendere lo sviluppo linguistico del bambino; quello di mezzo terapeutico, che vede il racconto della storia come la «cura» per il paziente, infine quello di modello di comprensione di eventi psicologici.

In un mondo super-tecnologico le comunicazioni avvengono sempre più in maniera veloce e tramite abbreviazioni ed emoticon, accartocciando la ricerca delle parole e del loro significato. Le parole possono essere composte e scomposte, possono essere monche o prendere significati molteplici. Le parole si ascoltano, si immaginano, si osservano ma, soprattutto, si

vivono. Delle nuove generazioni si raccolgono sempre più slogan che sottolineano la diffusa analfabetizzazione emotiva dei ragazzi e la difficoltà a stare nelle relazioni in modo autentico ed equilibrato.

La scrittura moderna sembra essere legata a caratteri più ristretti, iconici e immediati tra emoticon, slogan e hastag.

In un articolo de «La Stampa», a cura di Momigliano (2016), viene raccolta una riflessione di Justin H. Smith, docente di filosofia all'Università Denis Diderot di Parigi, che definisce l'attualità una era post-alfabetica dove le immagini stanno rimpiazzando, entro certi limiti, la parola scritta. La comunicazione senza parole prolifera grazie alla tecnologia digitale. Che si tratti di Gif, di emoji, di sticker o di scambiarsi fotografie sui social media, possiamo tenerci in contatto, informare, esprimerci, fare colpo, persuadere, sedurre, superando distanze geografiche e linguistiche. Si conclude con una suggestione sul ritorno ad esprimerci per geroglifici, paragonando gli emoji al sistema di comunicazione degli antichi egizi. Questa ripresa arcaica di un linguaggio primitivo non strutturato necessita di riflessioni più profonde; forse evidenzia quel gap tra l'illusione di una condivisione globale e la solitudine delle relazioni. Perché in questa frenesia digitale sembra proprio che a farne le spese sia la spontaneità e l'autenticità del Sé.

Il laboratorio di scrittura creativa, proposto in un liceo romano, ha coinvolto un gruppo di studentesse di età compresa tra i 15 e i 18 anni. È stato un vero e proprio viaggio insieme alle ragazze che ha valorizzato la parola come chiave di accesso e di connessione al mondo emotivo.

La ricchezza di questo laboratorio è stata caratterizzata proprio dal coraggio delle ragazze di immergersi in una dimensione intima e allo stesso tempo condivisa, che permettesse di mettere ordine e dare una fluidità alle immagini interiori per trasformarle in un racconto, per lanciare un messaggio più articolato.

La funzione narrativa, come fa intendere Calvino (1983), è essa stessa una funzione fisiologica intrinseca, proprio come respirare, ma è allo stesso tempo una modalità di integrazione con i vissuti della psiche. Attraverso la scrittura si rico-

FORMIST
SCUOLA DI PSICOTERAPIA BIONOMICA
Cagliari

LA COSTRUZIONE DEL PROCESSO ANALITICO IN PSICOTERAPIA

ciclo di seminari junghiani
Cagliari, 2018/2019

22-23 GIUGNO 2018

“L’INIZIO DELLA COSTRUZIONE DEL PROCESSO ANALITICO IN PSICOTERAPIA”

MAGDA DI RENZO: PSICOTERAPEUTA, DIRETTORE DELLA SCUOLA PSICOTERAPIA DELL’ETÀ EVOLUTIVA IDO, ANALISTA JUNGHIANA, ROMA

07-08 SETTEMBRE 2018

“IL TRANSFERT NEL PROCESSO ANALITICO IN PSICOTERAPIA”

STEFANO CARTA: PROFESSORE DI PSICOLOGIA PSICODINAMICA UNIVERSITÀ DI CAGLIARI, ANALISTA JUNGHIANO, ROMA

09-10 NOVEMBRE 2018

“IL CONTRO TRANSFERT NEL PROCESSO ANALITICO IN PSICOTERAPIA: IL GUARITORE FERITO”

RICCARDO MONDO: PSICOLOGO, PSICOTERAPEUTA, ANALISTA JUNGHIANO, CATANIA

25-26 GENNAIO 2019

“LA COSTRUZIONE DEL PROCESSO ANALITICO NELLA FASE CENTRALE DELLA PSICOTERAPIA”

FERRUCCIO VIGNA: MEDICO NEUROLOGO, PRESIDENTE A.R.P.A. ANALISTA JUNGHIANO, TORINO

22-23 FEBBRAIO 2019

“L’ATTIVITÀ IMMAGINATIVA NELLA COSTRUZIONE DEL PROCESSO ANALITICO IN PSICOTERAPIA”

ROBERT MERCURIO: PSICOLOGO, PSICOTERAPEUTA, ANALISTA JUNGHIANO, ROMA

12-13 APRILE 2019

“LA COSTRUZIONE DELLA FASE CONCLUSIVA DEL PROCESSO ANALITICO IN PSICOTERAPIA”

CLAUDIO WIDMANN: PSICOLOGO, PSICOTERAPEUTA, ANALISTA JUNGHIANO, RAVENNA

IL COSTO DEL CICLO È DI 650 €. È POSSIBILE FREQUENTARE ANCHE SINGOLI SEMINARI A 130 € (PER GLI EX ALLIEVI E I SOCI ICSAT LA QUOTA È DI 100 €)

INFORMAZIONI ED ISCRIZIONI
EMAIL: segreteria.formist@gmail.com
CELL: 347.3745837

Giornata Mondiale della prematurità



In occasione della Giornata Mondiale della prematurità, l'équipe dell'Istituto di Ortofonia offre consulenze pro bono per la valutazione neuroevolutiva e promozione dello sviluppo psicomotorio.

L'iniziativa è rivolta a bambini nati pretermine di età compresa tra 0-24 mesi.

RESPONSABILE EQUIPE

Dott.ssa Elena Vanadia – Neuropsichiatra infantile

SABATO

17

NOVEMBRE

dalle 8.30 alle 13.30

VISITE GRATUITE

Appuntamento obbligatorio

tel. 06.85.42.038

IdO - Istituto di Ortofonia
via Salaria 30, (00198 Roma)



struiscono scenari passati e si intravedono strade future, si creano ponti di interconnessioni tra generazioni e tra i diversi livelli di una persona.

La scrittura permette di osservare la vita attraverso diverse lenti focali con il fine di comunicare questa visione agli altri. Se nel teatro ci si può fondere e confondere con un personaggio e la sua struttura caratteriale, con la scrittura si sottende a un processo primordiale di nascita, crescita e sviluppo dell'idea creativa. Potremmo paragonarla a un vero e proprio processo di individuazione di junghiana memoria.

Abbiamo iniziato il nostro laboratorio da immagini che potessero cominciare a creare protagonisti, intrecci, movimenti e rispecchiamenti. «Sulla ruota magica dei tarocchi le singole immagini costituiscono una totalità unitaria e rappresentano le singole componenti della totalità psichica; attraverso un gioco di interazioni reciproche e un susseguirsi di passaggi trasformativi esse concorrono alla composizione ordinata e integrata della totalità: nei loro simboli si configurano i nodi di questa composizione e gli snodi evolutivi dell'esistenza» (Widmann, 2010).

La situazione degli inizi sembra strettamente essere collegata con il vuoto, la difficoltà dell'incipit, del trovare le trame di ogni avventura da raccontare. Eppure se ci soffermiamo sull'arcano del Bagatto, si trova un «nulla denso», una inclinazione al divenire, una vibrazione che è potenzialità (*ibidem*). Ed è proprio da questo stato di apparente disorganizzazione caotica che nasce la differenziazione. Il neonato, infatti, quando viene al mondo è immerso in una sensorialità generalizzata che dovrà imparare a regolare con il tempo, attraverso l'acquisizione di una migliore capacità di filtrare gli stimoli, invece di esserne sopraffatti. È attraverso la ritmicità e la periodicità dei vissuti sensoriali che si ritrovano le coordinate fondamentali del soggetto psicologico, che trova nuovi limiti in cui definirsi. Sequenze e simmetrie permettono di dare contiguità e costituiscono gli elementi iniziali di una rudimentale esperienza del Sé. Le esperienze di contiguità sensoriale definiscono una superficie su cui l'esperienza si genera e si organizza, e queste esperienze saranno i prodromi di ciò che diventerà un senso dello spazio (Ogden, 1992).

Per creare uno spazio è importante dare un senso al limite, al contenitore, allo spazio concavo in cui accogliere e differenziare. Per poter creare uno spazio bisogna mettere ordine dentro di Sé.

Lo scopo del laboratorio di scrittura era sì stimolare il gruppo a produrre racconti, ma soprattutto aveva il fine di creare una maggiore consapevolezza sulle emozioni e sul difficile processo di costruzione dell'identità.

Le ragazze che hanno aderito al laboratorio attraverso questa sperimentazione hanno infatti avuto modo di confrontarsi non solo con le loro preferenze di generi letterali, ma hanno trovato il modo di mettersi in relazione, aiutandosi reciprocamente a far emergere le proprie risorse laddove spesso si individuano invece solo punti di fragilità.

La narrazione passa attraverso la punteggiatura che scandisce il tempo della storia, che aiuta ad animare il personaggio e a creare un ambiente suggestivo. La punteggiatura è stata sperimentata prima come un movimento nello spazio; un punto



Fig. 1 La ruota dei tarocchi

diventa uno stop, la virgola un dare precedenza o un prendere fiato, il punto esclamativo un grido fermo, i due punti come una sosta che si apre a una descrizione più dettagliata. Ogni storia ha un suo ritmo e sintonizzarsi emotivamente con il significato della punteggiatura ha aiutato le ragazze a plasmare e organizzare le loro idee. La metrica diventa espressiva nel momento in cui riesce a mettere ordine e dare struttura al flusso di idee, ma soprattutto all'emotività. Il corpo, in questo modo, riesce a padroneggiare ciò che ancora non è pronto ad essere verbalizzato.

La scrittura, potremmo dire, è stata un grande catalizzatore in quanto ha permesso a ognuna di loro di confrontarsi con dei limiti e con piccole frustrazioni che hanno trovato uno spazio di trasformazione. La timidezza ha lasciato il posto all'assertività; la confusione è diventata un punto di incontro tra le diverse sfaccettature del Sé; il timore del giudizio ha provato a trovare il coraggio di affermare la propria individualità. L'incipit di ogni incontro è stato scandito da diverse stimolazioni sensoriali come immagini, suoni, sogni, inclinazioni individuali, canzoni e rumori che hanno traghettato il gruppo verso il racconto.

Winnicott (1965) afferma che bisogna creare un'area di gioco con il paziente, che favorisca l'espressione della realtà interna sotto forma di oggetti che appartengono al mondo reale, come una danza, un disegno, una musica dall'oggetto interno a quello esterno, alimentando il processo creativo della persona stessa. La creatività è una sorta di colorazione dell'intero atteggiamento verso la realtà esterna.

Nel processo di sviluppo Stern (1987) inserisce, come ultima tappa, proprio il *Sé narrativo*, ossia la capacità di utilizzare il linguaggio non solo per nominare oggetti o comunicare con gli altri sul mondo che ci circonda, ma per produrre una nar-

razione della nostra storia. La costruzione di un'autobiografia ci consente di rappresentare nella forma narrativa le esperienze precedentemente vissute nell'ambito degli altri sensi del Sé e a dar loro una coerenza nuova. Il modello narrativo è generalmente conscio, verbale, raccontabile, sociale, costituito da referenti esperiti attraverso le parole. Da un punto di vista evolutivo, il *senso di un Sé narrativo* è necessario al bambino per raccontare la propria storia o una narrazione su se stesso in base a una ricca gamma di esperienze, riferite tanto al passato quanto al presente. Sicuramente la narrazione permette di giungere a una coesione e a un'identità significativa di Sé, che è molto elaborata e allarga il campo di relazione ben oltre la concretezza delle relazioni presenti.

La forza del gruppo è stata alimentata proprio dal racconto, dalle reciproche condivisioni, dalle collaborazioni narrative che di volta in volta hanno dato forma e senso alle individualità, facendo breccia nelle resistenze di ognuno e facendo così fluire immagini e sensazioni.

Hillman (1983) immagina la mente con una «base poetica» fondata non sulle microstrutture del cervello, ma su quelle storie mitiche, protagonisti gli Dei, che al nostro agire, credere, sentire e soffrire offrono modelli fondamentali di vita. La mente è fondata nella sua stessa attività narrativa nel suo fare fantasia. I miti sono schemi esemplari che ci permettono di interpretare gli aspetti della vita di tutti i giorni. L'uomo è portato a raccontare per rendere rappresentabile qualcosa che diversamente sarebbe sconosciuto e per liberare quelle idee ed emozioni che senza sosta bussano alla porta del tabernacolo della nostra mente (Fornari, 1969). Jung (1928) sostiene che il compito del vero educatore consiste nel permettere al bambino di diventare un essere umano consapevole di sé, disidentificato dall'identità inconscia con i genitori. Gli studi moderni sul passaggio dall'oralità alla scrittura, alla stampa e all'elaborazione elettronica delle parole hanno ormai chiarito che l'evoluzione della coscienza dipende in larga misura anche dall'interiorizzazione dell'esperienza della scrittura: «Stadi molto interiorizzati della coscienza, in cui l'individuo si separa dalle strutture comunitarie, sembra non possano mai essere raggiunti senza la scrittura. La scrittura introduce divisione e alienazione, ma anche una più salda unità: essa intensifica il senso dell'io e alimenta una interazione più consapevole fra gli individui. La scrittura sviluppa la coscienza» (???)

Possiamo considerare l'oralità e la scrittura una «moderna» coppia di opposti cui l'attuale evoluzione della coscienza è strettamente connessa: una volta interiorizzato il senso della precisione e dell'esattezza analitica introdotto dalla cultura scritta, esso si riflette a sua volta sul discorso orale, modificandolo. Nella prassi della psicologia analitica – in particolare nella proposta metodologica dell'immaginazione attiva – Jung sembra aver valorizzato in modo intuitivo l'importanza di questo rapporto: la fase in cui le immagini inconscie vengono messe per iscritto costituisce, infatti, una tappa imprescindibile per avviare la disidentificazione del complesso dell'Io dalle immagini inconscie e per rendere possibile il loro successivo dialogo. Non possiamo dimenticare quanto l'esperienza della scrittura aiuti a liberare la mente, consentendo

pensieri più «distaccati» di quel che non avvenga con la sola parola «detta».

Come scrive Ong (1982): «Chi ha interiorizzato la scrittura non solo scrive, ma parla in modo diverso, organizza cioè persino la propria espressione orale in ragionamenti e forme verbali che non conoscerebbe se non sapesse scrivere».

Nel processo di individuazione il riconoscimento della realtà della psiche inconscia rappresenta il primo passo per aprirsi alla complessità del quadro psichico e, superando l'unilateralità del punto di vista cosciente, per tendere verso la totalità psichica. «A coloro che hanno riconosciuto questa realtà – commenta Jung (1932) – la psiche appare come qualcosa di obiettivo, come un non-Io psichico».

L'esperienza della scrittura pone, infatti, il complesso dell'Io in una condizione particolarmente favorevole per disidentificarsi dalle immagini del profondo le quali, grazie alla forma decontestualizzata del testo scritto, svelano con maggiore facilità anche i propri aspetti autonomi.

La differenza tra scrivere e parlare risulta, quindi, di fondamentale importanza. La scrittura necessita tempo; è più lenta e può essere portata avanti per periodi di tempi variabili; necessita di una struttura ed è, quindi, meno caotica e la sua ineludibilità può avere un forte impatto sulla persona; la possibilità di apporre modifiche è decisiva, quasi un'azione riparativa di cambiamento, mentre la rappresentazione di sé rimane stabile. La scrittura, in definitiva, ha un effetto di *integrazione* dell'esperienza del individuo e della sua identità. Come sostiene Hillman (1982), il modo migliore per mantenere il flusso delle immagini affinché la *poiesis* possa continuare, è quello di lasciare che le voci dell'anima, come i personaggi di una favola, continuino il loro racconto anche quando il libro è già chiuso. La psiche consiste essenzialmente di immagini, diceva Jung, e noi dobbiamo continuare a sognare il mito insieme ad essa.

Bibliografia

- Calvino I.**, *Mondo scritto e mondo non scritto*. Mondadori, Milano, 1983.
- Della Puppa S.S.**, *Manuale di scrittura creativa*, Milano, Xenia, 2011.
- Fornari F.**, *Angelo a capofitto*, Milano, Rizzoli, 1969.
- Jung C.G.** (1928), «Sviluppo ed educazione del bambino», in *Opere*, vol. XVII, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.
- Jung C.G.**, «Pratica della psicoterapia», in *Opere*, vol. XVI, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- Jung C.G.** (1932), *Prefazione a O. Schmitz, La fiaba della lontra*, in *Opere*, vol. XVIII, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- Hillman J.**, *Le storie che curano. Freud, Jung, Adler*, Milano, Cortina, 1983.
- Momigliano A.**, *Dall'emoticon agli sticker: il ritorno del geroglifico*, «La Stampa», 17/7/2016.
- Ogden T.H.**, *Il limite primigenio dell'esperienza*, Roma, Astrolabio, 1992.
- Ong W.J.**, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- Pontecorvo C.**, «Narrazione e pensiero discorsivo nell'infanzia», in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Roma-Bari, Laterza, 1991.
- Stern D.N.**, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Boringhieri, 1987.
- Widmann C.**, *Gli arcani della vita. Una lettura psicologica dei tarocchi*, Roma, Edizioni Magi, 2010.
- Winnicott D.W.** (1965), *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 2005.

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.

Il Master biennale di psicoterapia dell'età evolutiva nasce dagli scambi e dalla collaborazione, ormai più che decennale, tra la Scuola di specializzazione in Psicoterapia psicodinamica dell'età evolutiva dell'Istituto di Ortofonia di Roma e la Scuola di specializzazione di Psicoterapia bionomica di Cagliari.

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

Aspetto centrale della terapia è l'attenzione alle manifestazioni corporee in qualità di messaggi psichici.

Il terapeuta, il suo vissuto controtrasferale corporeo e la sua stessa corporeità diventano, nel setting in età evolutiva, i principali strumenti terapeutici per sintonizzarsi con i bisogni del bambino e aiutarlo nella loro elaborazione.

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.

PER INFORMAZIONI E ISCRIZIONI

Cagliari
 Viale Regina Margherita, 56
 Tel. 070 653060 / 335 6216263
 e-mail: segreteria.formist@gmail.com

MASTER BIENNALE
 DI PSICOTERAPIA
 DELL'ETÀ EVOLUTIVA



RIVOLTO A MEDICI E PSICOLOGI

DESTINATARI

La prima annualità del corso si rivolge a psicologi e medici. La seconda annualità si rivolge a psicologi e medici già in possesso della specializzazione in psicoterapia.

Verrà rilasciato un attestato di partecipazione.

MODALITÀ DELLA FORMAZIONE

La prima annualità del corso si articola in 132 ore annuali di formazione, che si svolgeranno nelle giornate di sabato (9.00-18.00) e domenica (9.00-13.00), per un totale di 11 weekend, uno al mese, da gennaio a dicembre.

SEDE DEL CORSO E SEGRETERIA

La sede del corso è presso la Scuola di Psicoterapia del FORMIST di Cagliari in Viale Regina Margherita 56.

Le conferenze si terranno nella stessa sede o presso un'altra sede nelle vicinanze.

Per informazioni e prenotazioni: Tel. 070 653060

ISCRIZIONE E COSTI

Le richieste di iscrizione possono essere inviate all'indirizzo segreteria.formist@gmail.com allegando la certificazione del titolo di laurea ed eventuale specializzazione in psicoterapia.

Il costo annuale è di 2.000 € (duemila euro) IVA esclusa, con la possibilità di rateizzazione.

Il corso sarà attivato con un minimo di 10 partecipanti fino a un massimo di 16.

PROGRAMMA PRIMO ANNO

La valutazione psicodinamica nell'età evolutiva: 132 ore suddivise in 60 ore di lezioni teoriche, 60 ore di laboratori, 12 ore di supervisione.

> Lezioni teoriche frontali (60 ORE)

Lezioni frontali tenute esclusivamente da esperti specializzati che lavorano presso i centri clinici dell'IdO e del FORMIST.

La complessità dell'osservazione nell'età evolutiva

Gli strumenti di valutazione e la diagnosi

Valutazione dell'anamnesi

Valutazione del grafismo

Valutazione psicomotoria

Valutazione cognitiva

Valutazione del linguaggio

Valutazione della dinamica educativa

Modalità di valutazione nei principali disturbi dell'età evolutiva (disturbi dello spettro autistico, disturbi del linguaggio, ecc.)

La genitorialità: aspetti valutativi

Aspetti immaginativo-simbolici dell'evoluzione dell'immagine corporea

> Laboratori (60 ORE)

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. Il ritmo corporeo, l'assenza sensoriale, il bagno di colore, le forme accennate, il gioco senza tempo e senza evoluzione, il gioco fuori spazio, i silenzi, i corpi segnati, i passaggi all'atto, tutti possibili segnali di disagio, tutte comunicazioni da non perdere, tutti canali che appartengono alla storia infantile e adolescenziale di ognuno. Riviverli giocando, disegnando, muovendosi, sentendosi, raccontando, consente di poter costituire specchio alla pari nel setting per non perdere messaggi consci e inconsci, ma soprattutto per comprendere in prima persona la forza espressiva dei canali di comunicazione che il paziente possiede.

> Supervisione di casi clinici (12 ORE)

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.



MASTER BIENNALE
DI PSICOTERAPIA
BIONOMICO-AUTOGENA



RISERVATO A PSICOTERAPEUTI

PER INFORMAZIONI E ISCRIZIONI

Cagliari
Viale Regina Margherita, 56
Tel. 070 653060 / 335 6216263
e-mail: formist@tiscali.it

PROGRAMMA

1 PSICOTERAPIA
BIONOMICO-AUTOGENA DI BASE

Il Primo Anno è dedicato agli aspetti psicofisiologici, corporei, analitici e simbolici collegati alla applicazione del training autogeno di base e alla gestione psicodinamica, clinica e simbolica delle immagini corporee emergenti dall'esecuzione del training autogeno di base. Tale gestione comporta conoscenze teoriche, tecniche ed esperienziali, oltre che la sperimentazione personale delle tecniche di base.

Il Primo Anno prevede:

Lezioni teoriche frontali (60 ore): I temi vanno dalla concezione bionomico-autogena della personalità alla teoria del Noi bionomico nella relazione terapeutica, fino alla teoria della tecnica autogena e alla teoria del simbolismo in ambito bionomico.

Laboratori pratici (24 ore): Lo scopo dei laboratori pratici è l'apprendimento pratico delle tecniche autogene di base e la loro sperimentazione personale per verificarne in vivo la conoscenza.

Laboratori esperienziali (24 ore): Nei laboratori esperienziali viene proposta la gestione dei vissuti corporei e di relazione con l'altro che emergono dall'esperienza personale in gruppo di esecuzione delle tecniche autogene.

Supervisione di casi clinici (12 ore): Nella supervisione vengono discussi e analizzati i casi clinici in ottica bionomico-autogena.

Seminari teorico-pratici a tema (40 ore): I temi dei seminari riguardano vanno dagli approfondimenti psicodinamici e simbolici sulle funzioni di confine muscolare e cutaneo-vascolare, a quelle più identitarie delle funzioni cardiaca e respiratoria e a quelle di sviluppo delle funzioni viscerale e cefalica. Verranno dedicati alcuni seminari all'amplificazione su alcuni miti e su alcune fiabe utili per le applicazioni cliniche.

Il Primo Anno ha una sua autonomia didattica e alla fine viene rilasciato un'Attestato di Corso di Teoria e Tecniche bionomico-autogene di base.

2 PSICOTERAPIA
BIONOMICO-AUTOGENA AVANZATA

Il Secondo anno è dedicato agli aspetti analitici e simbolici collegati all'apprendimento delle tecniche autogene avanzate e alla gestione psicodinamica, clinica e simbolica delle immagini prevalentemente psichiche che emergono dall'esecuzione delle tecniche autogene avanzate. La sperimentazione personale delle tecniche e le discussioni sulla gestione del transfert e controtransfert nei casi seguiti sono parte integrante del programma.

Il Secondo Anno prevede:

Lezioni teoriche frontali (60 ore): I temi vanno dalla psicoterapia di coppia, infanzia e in gruppo

Laboratori pratici (24 ore): Lo scopo dei laboratori è l'apprendimento pratico delle tecniche autogene avanzate e la loro sperimentazione personale per verificarne in vivo la conoscenza.

Laboratori esperienziali (24 ore): La gestione dei vissuti corporei e di relazione con l'altro che emergono dall'esperienza personale di esecuzione delle tecniche autogene avanzate è proposta nei laboratori esperienziali.

Supervisione di casi clinici (12 ore): Nella supervisione vengono discussi e analizzati i casi clinici in ottica bionomico-autogena.

Seminari teorico-pratici a tema (40 ore): I temi dei seminari riguardano vanno dagli approfondimenti psicodinamici e simbolici sulle funzioni emotive (simbolismo cromatico) e sulle funzioni di confine (simbolismo delle forme) agli approfondimenti sulle funzioni più prestazionali personali (simbolismo degli oggetti), sulle funzioni valoriali (simbolismo astratto) e relazionali (simbolismo delle persone), fino alle funzioni più realizzative (simbolismo collegato al piano di vita). Verranno dedicati alcuni seminari all'amplificazione su alcuni miti e su alcune fiabe utili per le applicazioni cliniche.

Alla fine del Secondo Anno viene rilasciato un'attestato di Partecipazione al Master di Psicoterapia bionomico-autogena.

Il Master si terrà a Cagliari ed è riservato esclusivamente a psicoterapeuti.

Il Master è costituito per ciascun anno dalla partecipazione a **12 Seminari** teorico-pratici (sabato 9-13/14-18; domenica 9-13).

Prevede quindi per ciascun anno 160 ore di formazione teorica, teorico-pratica ed esperienziale. Il Master consente inoltre l'accesso all'esame di 1° livello e di 2° livello dell'ICSAT.

Il costo complessivo per ogni anno di Master è di € 1.970 IVA esclusa (€ 290 all'atto dell'iscrizione più 12 rate mensili di € 140 a partire dal primo mese dall'inizio del Master).

Il corso verrà attivato con almeno 10 iscritti.

Il Corso sarà tenuto da Didatti ICSAT della Scuola Superiore di Psicoterapia Bionomica.

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.

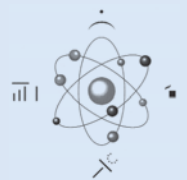
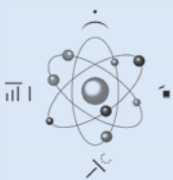
SCONTI SPECIALI PER STUDENTI

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.