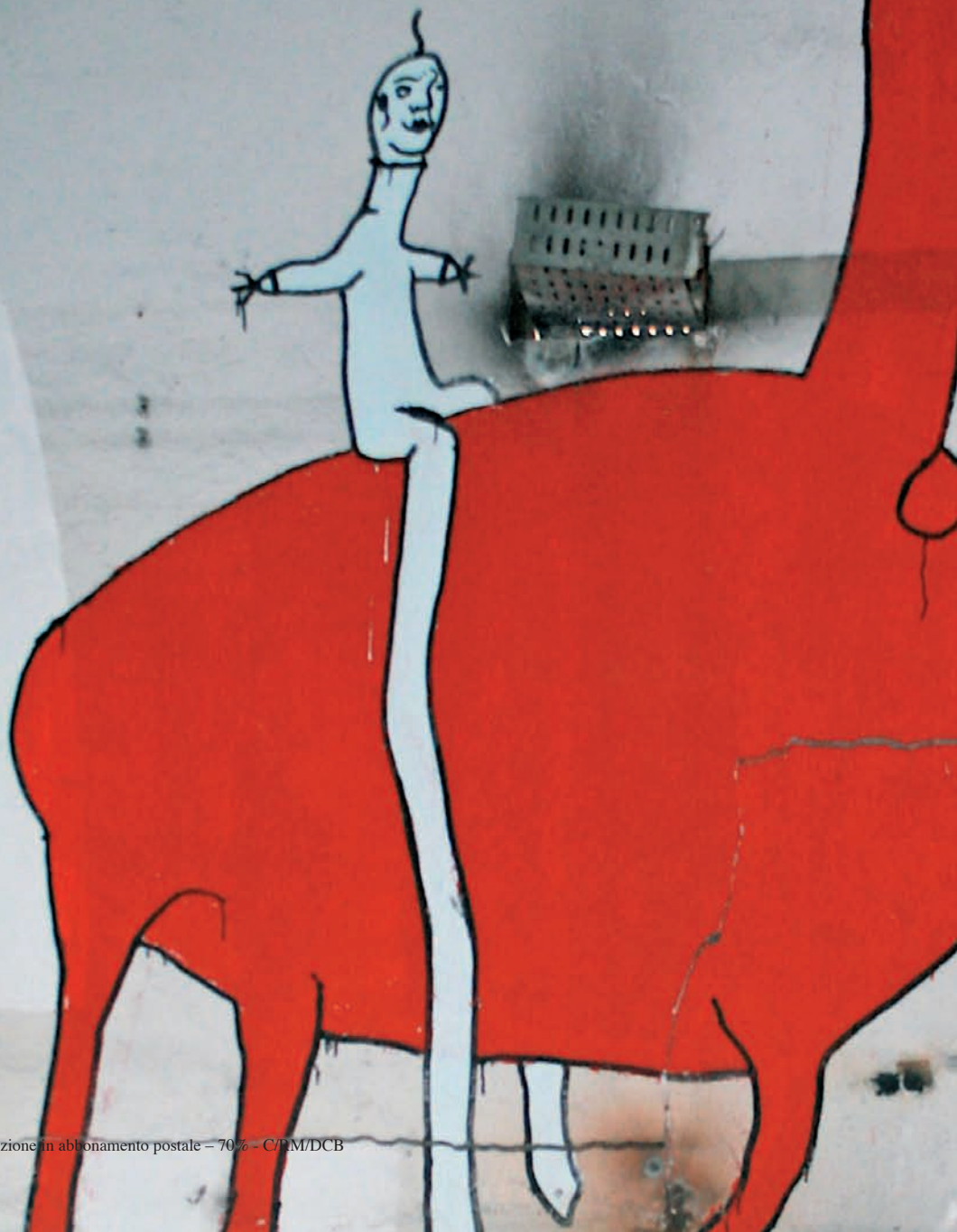


link

RIVISTA SCIENTIFICA DI PSICOLOGIA

VOLUME 1/ 2013



sommario

rivista scientifica di psicologia

link

VOLUME 1/ 2013

Edit

3 VITO TUMMINO

Focus

6 La transizione adolescenziale: potenzialità ed opportunità
ADA FONZI

Una storia

10 Le donne della psicologia. Storie di psicologhe europee (1850-1945)
GIOVANNI CAVADI

Ricerche

39 Competenze emotive e prosociali per l'intervento sui disturbi
esternalizzanti degli adolescenti. Promuovere il comportamento
prosociale: il Modello CEPIdaS
MARIA GERBINO

Strumenti

49 Unità di misura soggettive
GIOVANNI CAVADI

Una storia clinica

65 Perdita del lavoro: quando le risorse personali non bastano.
Il contributo dell'approccio EMDR
ELISA FARETTA, TIZIANA AGAZZI, VALENTINA ZAMBON

Società

80 Cyberbullismo
SARA ACCORSI

Riflessioni

86 L'inconscio è il nostro corpo?
LUIGI ARPENTI

Emozioni

94 Che emozione le atlete musulmane, tra prestazione sportiva ed
emancipazione!
MARICETA GANDOLFO

Recensioni

99 a cura di GIOVANNI CAVADI

Corsi, Congressi, Convegni

103

Link Art

110 Lucian Freud, ultimo testimone del Novecento. Il ritratto irriverente
della carne nuda
ROSA DE ROSA



link

VOLUME 1/ 2013

Direttore responsabile
Rinaldo Perini

Redazione
Vito Tummino (*Presidente Federazione Società Scientifiche di Psicologia, FISSP*),
Giovanni Cavadi (*Docente Università degli Studi di Brescia*)

Sara Accorsi, Martina Binaghi, Veronica Dall'Occhio, Mary Frontera, Stefano Galli, Sara Scacchetti

Segreteria
Veronica Dall'Occhio
(veronica.dalocchio@hsacomito.org)

Comitato scientifico
Adalgisa Battistelli (*Vicepresidente Società italiana psicologia del lavoro e delle organizzazioni*), Alessandro Bruni (*Presidente Società Italiana Psicologi Penitenziari*), Anita Caruso (*Vicepresidente Federazione Società Scientifiche di Psicologia*), Michele Cusano (*Presidente SIPEM Società italiana psicologia dell'emergenza*), Isabel Fernandez (*Presidente EMDR*), Maria Clotilde Gislón (*Presidente ISERDIP*), Gioia Gorla (*Presidente Associazione italiana per la psicologia e la psicoterapia*), Maria Grazia Inzaghi, Silvia Lapini (*Presidente S.I.P.L.E.S., Società Italiana di Psicologia della Lesione Spinale*), David Lazzari (*Presidente Associazione di Psicologia Sanitaria e Ospedaliera*), Giovanni Lodetti, Antonio Lo Iacono, Gabriella Morasso (*Past-President Società Italiana di Psicooncologia*), Pierangelo Sardi, Mario Sellini (*Presidente Società scientifica Form AUPI*), Enzo Spaltro, Isabella Zucchi (*Presidente Società italiana consulenti del linguaggio grafico*)

Redazione Como
DSM Azienda Ospedaliera Sant'Anna,
Unità Operativa di Psicologia clinica
via Napoleona, 60 22100 Como,
tel. 031.5855896,
e-mail: redazione.link@hsacomito.org

Redazione Roma
Sede centrale AUPI,
via Arenula 16, 00186 Roma,
tel. 06.6873819,
fax 06.68803822

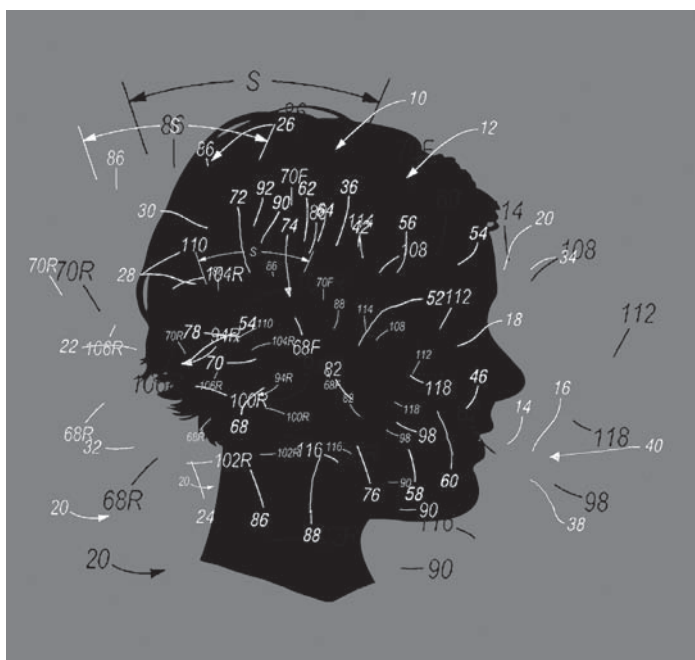
Amministrazione
Via Arenula 16, 00186 Roma,
tel. 06.6873819, fax 06.68803822
e-mail: formaupi@aupi.it

Art director
Andrea Rosso

Grafica e impaginazione
Natura e comunicazione/ Como
(andrero@tin.it)

Stampa
Edigraf Editoriale Grafica, Roma,
via E. Morosini 17, tel. 06.5814154

Link Volume 1/ 2013 - Poste Italiane SpA - Spedizione in
abbonamento postale - 70% - C/RM/DCB



LINK È UNA PUBBLICAZIONE PRODOTTA GRAZIE AI CONTRIBUTI DELL'AUPI E DELLE SOCIETÀ SCIENTIFICHE DELLA FISSP

Link non è in vendita, viene inviata agli iscritti dell'AUPI e delle Società scientifiche.

VOLUME 1/ 2013

NORME PER GLI AUTORI

I manoscritti inviati per pubblicazione su *Link* devono essere indirizzati via e-mail al Direttore editoriale (Vito Tummino, vitolu@tiscali.it) e al responsabile di redazione (Giovanni Cavadi, cavadi@libero.it)

I contributi presentati per la pubblicazione non devono essere già stati pubblicati o contemporaneamente sottoposti ad altre riviste. Nel caso di contributi di particolare interesse già editi, la redazione si riserva ogni decisione in merito. La redazione segnalerà all'autore eventuali modifiche da apportare al testo.

NORME REDAZIONALI

La Rivista *Link* è articolata nelle seguenti sezioni:

Focus, Una storia, Esperienze, Società, Strumenti, Recensioni, Una storia clinica, Emozioni, Link art.

Per le rassegne e gli articoli di ricerca si raccomanda di non superare le 12 cartelle dattiloscritte, comprese tabelle, figure e bibliografia.

Gli articoli di ricerca dovranno contenere una precisa, anche se breve introduzione al problema trattato, nella quale verranno specificati anche gli scopi della ricerca; seguiranno sezioni riguardanti metodo e tecniche (in cui saranno chiaramente indicati disegno della ricerca, campione, strumenti e procedure per la raccolta delle informazioni, modalità di elaborazione dei dati), risultati, discussione, conclusioni e bibliografia.

Tutti i contributi saranno corredati da un riassunto in italiano ed uno in lingua inglese, con un massimo di 200 parole. Anche il titolo del contributo sarà presentato nelle due lingue.

Tutti i contributi devono essere corredati di 3/5 parole chiave in lingua italiana e inglese.

BIBLIOGRAFIA

La bibliografia va stesa secondo le norme dell'*American Psychological Association*. Essa deve essere in ordine alfabetico. Ecco alcuni esempi:

Beck A.T. & Freeman A. (1990) *Cognitive therapy of personality disorders*. The Guilford Press, New York. (trad. it. *Terapia cognitiva dei disturbi di personalità*, Mediserve, Milano, 1993).

Costantino G., Malgady R. G., Rogler L. H. & Tsui G. (1988) *Discriminant analysis of clinical outpatients and public school children by TEMAS: A thematic apperception test for Hispanics and Blacks*, *Journal of Personality Assessment*, 52, 670-678.

Crotti N., Di Leo S. & Viterbori P. (1998) *Dalla paura al cambiamento*, in Crotti N. (ed.), *Cancro: percorsi di cura*, Meltani, Roma, 27-49.

Zani B. & Cicognani E. (1999) *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*. Carocci, Roma.

Quali sfide attendono la psicologia e gli psicologi nel presente e nell'immediato futuro? Quale ruolo può esercitare lo psicologo nell'attuale contesto di crisi economica e sociale che stiamo vivendo? Nel recente convegno scientifico *Il ruolo della psicologia nel miglioramento della salute* organizzato dalla nostra federazione dell'EFPA, sono state comunicate importanti ricerche sulla salute; hanno partecipato i massimi esperti della psicologia europea, la responsabile della Direzione Sanità della Comunità Europea, l'Organizzazione Mondiale della Sanità e i responsabili delle politiche della Commissione Europea.

In quell'occasione è stato ribadito che le misure preventive in ambito psicologico possono ridurre l'incidenza della depressione e dell'ansia del 25% o più; i danni alla salute dovuti ad abuso di alcool, al fumo o ad eccessi nell'alimentazione possono essere ridotti indicando e sollecitando comportamenti e stili di vita più corretti. I risultati presentati alla conferenza mostrano che gli interventi psicologici non solo migliorano la qualità della vita ma hanno anche effetti economici: si è calcolato che l'investimento per la promozione della salute nell'ambito lavorativo è 10:1, per la prevenzione del bullismo a scuola è di 14:1 e per la prevenzione di disturbi della condotta è perfino di 80:1; inoltre curare la depressione e l'ansia in pazienti con malattie croniche come il diabete, l'ipertensione, il cancro o l'asma può ridurre del 20% il costo totale della cura.

Altri risultati hanno confermato il miglioramento delle condizioni nelle scuole e nelle aziende, dove stress e problemi di salute mentale ostacolano l'apprendimento e la *performance*, grazie al riconoscimento di segnali precoci di malattia fisica e mentale, di prevenzione del bullismo e dell'aiuto nella prevenzione del suicidio, tragica spia dell'attuale periodo di crisi economica e fenomeno che rappresenta nei paesi europei la prima causa di morte dei giovani tra i 15 e i 35 anni. Come invecchiare in modo sano è un altro ambito in cui la psicologia può avere un ruolo, proponendo il cambiamento dell'assetto mentale e dei comportamenti delle persone che invecchiano.

La Commissione Europea è interessata a incrementare il contributo della psicologia nello sviluppo delle sue strategie per la salute, come dichiarato dal *Director General for Health and Consumer Affairs* Paola Testori-Coggi nel suo discorso di apertura. Il Presidente dell'EFPA, Prof. Robert Roe, da parte sua ha sottolineato che l'EFPA sta sviluppando un *Action program for better health at lower costs* (Programma d'azione per una migliore salute a costi più bassi) che impegnerà gli psicologi a livello sia europeo che nazionale.

La Direttiva Europea per la Qualificazione Professionale, o Direttiva 2005/36/EC, è la Direttiva UE che ha lo scopo di regolare il riconoscimento delle qualifiche professionali e delle professioni fra le quali quella dello psicologo. Ciascuno Stato Membro ha nominato una o più Autorità Competente al fine di verificare le richieste di riconoscimento delle qualifiche professionali da parte di coloro che chiedono di praticare la professione in quello Stato Membro.

EuroPsy è il sistema di certificazione sviluppato dall'EFPA, specificatamente per la professione dello psicologo. In Italia il Comitato Nazionale EuroPsy e il Comitato Nazionale EuroPsy Psicoterapia sono già costituiti. Presidente del Nac EuroPsy è il prof. Marco Guicciardi e del Nac Psicoterapia il prof. Nino Dazzi. I Certificati EuroPsy e Psicoterapia vengono rilasciati sulla base dei seguenti requisiti: a) compimento di un curriculum accademico in psicologia; b) competenza nell'esercizio professionale durante la pratica supervisionata; c) accettazione del meta-codice europeo di etica e dei codici deontologici nazionali; d) aggiornamento, formazione continua e pratica professionale. Chi già possiede il certificato EuroPsy può chiedere la certificazione europea in psicoterapia secondo gli standard stabiliti dall'EFPA (per informazioni www.inpa-europsy.it).

All'accettazione della domanda gli psicologi e gli psicoterapeuti saranno iscritti in un registro europeo (www.efpa.eu) che comprenderà le competenze specifiche acquisite, di base e di specializzazione in Psicoterapia. Il Certificato EuroPsy sarà valido per un periodo di 7 anni, al termine del quale verrà rinnovato se ancora permangono i requisiti iniziali. Il certificato EuroPsy di base e avanzato di specializzazione in psicoterapia è valido in tutti i 35 paesi europei rappresentati dall'EFPA.

In questo numero di *Link* la sezione *Focus* ospita la relazione tenuta da Ada Fonzi in occasione del convegno organizzato dalla Fondazione Cristina Mazzotti su *La salute e il benessere dei giovani* svoltosi a Como il 14 maggio 2012 presso l'Azienda Ospedaliera Sant'Anna. In un'epoca così avara di speranze, c'è qualcuno che continua a sognare: Jovanotti dice «i ragazzi non si fanno vedere, sono sfuggenti come le pantere» e Pasolini nel 1960 scriveva: «io so che i migliori italiani sono i giovani dai 16 ai 20 anni, di gran lunga i migliori». E oggi come sono? Come

sono questi ragazzi che attraversano l'età sospesa? È proprio questo il tempo di sospensione in cui tutto può accadere, nel bene e nel male, dove le strade che si possono intraprendere sono veramente le più diverse. Infine anche un'esortazione per i ricercatori, citando le parole di Lev Semënovič Vygotskij: «la psicologia deve cercare di uscire dal chiuso del laboratorio per guardarsi intorno e per guardare a quello che succede nel mondo».

Nella sezione *Storia* Giovanni Cavadi ci conduce in un viaggio nella psicologia al femminile. Dal 1866 si svilupparono negli Stati Uniti, in Inghilterra, in Francia e poi anche in Italia i primi movimenti femminili che si proponevano di ottenere l'estensione dei diritti civili alle donne e la parità con gli uomini. L'incremento di scolarizzazione ai primi del '900 non ebbe solo l'effetto di stimolare l'aumento della femminilizzazione delle carriere lavorative, soprattutto nel terziario, ma stimolò anche una maggiore consapevolezza del contributo e del punto di vista femminile in ambito scientifico.

Silvia De Marchi, iscritta alla facoltà di Lettere all'Università di Padova nel 1922 divenne allieva con Musatti di Vittorio Benussi (1878-1927). Si appassionò di psicologia e discusse la sua tesi di laurea su "Contributi alla psicologia giudiziaria sulla testimonianza". Divenne, al suicidio di Benussi, l'erede del maestro al Laboratorio di psicologia sperimentale. Segue la storia dell'inglese Beatrice Edgell (Tewkesbury 1871 - Cheltenham 1948) che contribuì ad elevare lo status della psicologia all'interno dei College e delle Università inglesi dove fondò uno dei primi laboratori di psicologia. In Germania Martha Muchow, psicologa dell'infanzia e allieva di Stern, subì le persecuzioni naziste e venne allontanata da tutti gli uffici pubblici; tentò il suicidio e morirà poco dopo, il 27 settembre 1933. Il suo contributo scientifico sottolinea l'influenza che ha l'ambiente sui processi immaginativi e affettivi e l'interazione tra processi conoscitivi e l'ambiente che circonda i bambini e le loro attività nei diversi contesti. L'inglese Susanna Fairhurst (Bolton 1885 - London 1948) fu la prima donna a laurearsi in filosofia presso l'Università di Manchester; collaborò con la *Workers Education Association*, nella sezione educativa, e con la prestigiosa rivista *British Journal of Psychology*. Nel 1921 entrò a far parte del gruppo dell'Istituto Nazionale di Psicologia Industriale diretto da C.S. Myers. Dopo la Prima guerra mondiale fu la prima psicoanalista ad insegnare psicoanalisi all'*University College* di Londra. Di seguito incontriamo le russe Ladygina Kots Nadezhda Nikolaevna (1889-1963) e Petrova Marija Kapitonovna (1874-1948), l'olandese Rebekka Aleida Biegel (1886-1943), l'austriaca Hermine von Hug-Hellmuth (1871-1924).

Nella sezione *Ricerche*, Maria Gerbino ci illustra il progetto CEPideaS che ha permesso di capire come sostenere un percorso di crescita positivo dei giovani, un percorso cioè che non si limiti ad essere privo di comportamenti aggressivi o di problemi di salute mentale perché promuovere uno sviluppo favorevole significa piuttosto consentire agli adolescenti di sviluppare tutte le loro potenzialità, di trarre il meglio dalle loro esperienze, capitalizzandole, dare loro la possibilità di costruire una rete sociale adeguata che li possa sostenere nel corso del tempo.

La sezione *Strumenti* ospita da questo numero ancora un contributo di Giovanni Cavadi che ci accompagna in un *excursus* fra gli autori di spicco della psicologia sulle "unità di misura soggettive". L'interesse degli psicologi rispetto alla teoria della misura è stato sempre elevato, in quanto la definizione delle variabili psicologiche destava non pochi interrogativi e questioni metodologiche nel mondo scientifico.

Nella parte riservata al *Caso clinico* Elisa Faretta, Tiziana Agazzi e Valentina Zambon ci descrivono il caso di Sara che ha vissuto un lungo periodo di mobbing durante il quale è stata vittima di numerosi episodi svalutanti a livello professionale oltre che personale, il successivo trattamento psicoterapeutico dell'EMDR offerto per far fronte al trauma di perdita del lavoro e alla conseguente crisi di disturbo dell'adattamento.

Sara Accorsi ci introduce, in *Società*, ad un tema di grande attualità: il cyberbullismo e i rischi connessi per le giovani generazioni.

In *Riflessioni* Luigi Arpentì ci conduce verso una dissertazione sul luogo dell'inconscio tra Freud, Jung e Reich, con un finale a sorpresa.

Mariceta Gandolfo, nella sezione *Emozioni*, con "Che emozione le atlete di Allah!" ci racconta storie di donne che con il loro coraggio stanno cambiando il mondo.

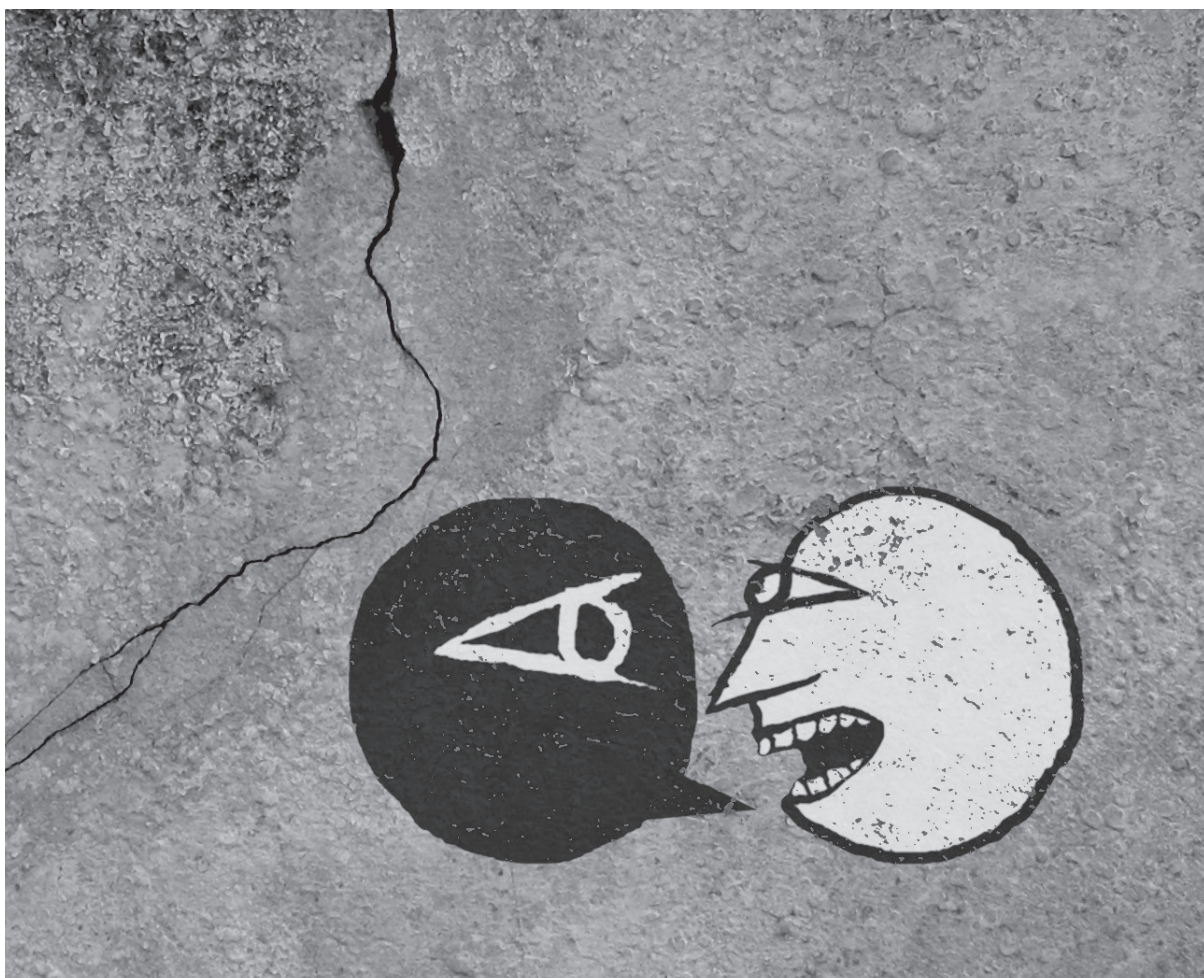
Infine Rosa De Rosa in *Link Art* racconta la vita e l'arte di un autore molto vicino alle tematiche della psicologia moderna (e alla storia della psicologia): il tormentato Lucian Freud.

Vito Tummino

link focus

**LA TRANSIZIONE ADOLESCENZIALE:
POTENZIALITÀ ED OPPORTUNITÀ**

Ada Fonzi



La transizione adolescenziale: potenzialità ed opportunità

Spesso gli adulti non sono veramente in grado di cogliere il travaglio della transizione adolescenziale. Come sono i ragazzi che oggi attraversano l'età sospesa, gli anni in cui tutto può accadere, nel bene e nel male, in cui si possono intraprendere le strade più diverse? Oggi i giovani sono consapevoli di quanto la vita sia diventata dura e si preoccupano per il presente; il futuro non è più a portata di mano, i sogni si sono fatti piccoli, in dimensione individuale

ADA FONZI*

Una delle pochissime opportunità della vecchiaia è quella di mettere in grado, se uno ci riesce naturalmente, di costruirsi una sorta di memoria storica, a patto che si segua l'insegnamento del grande psicologo Vygotskij, secondo il quale "la psicologia deve cercare di uscire dal chiuso del laboratorio per guardarsi intorno e per guardare a quello che succede nel mondo". Da parte mia, cerco sempre di fare questo, un po' per attitudine personale, un po' perché ci credo e ne sono convinta. Non mi piace una psicologia ristretta nel chiuso del laboratorio, anche se ho amato molto il laboratorio, ma questo è un altro discorso. Come faccio tutte le volte in cui mi trovo a dover affrontare un certo argomento, in questa occasione particolare ho cercato di ripassare mentalmente le conoscenze disponibili: chi a un certo livello ci ha parlato degli adolescenti, non solo psicologi, che cosa è stato detto degli adolescenti. Sono andata a riguardarmi delle cose un po' vecchie di cui nessuno parla più, per esempio quello che diceva il grande Jean Cocteau degli adolescenti: "questi grandi commedianti fanno di colpo coprirsi di aculei come un animale o armarsi di umile dolcezza come una pianta e non divulgano mai i riti oscuri della loro religione". Mi sembra veramente una cosa bellissima. Il poeta Rilke affermava che gli adolescenti: "stavano là in uno spazio di mezzo tra il mondo e i balocchi" ed è proprio vero... è questo spazio di mezzo che noi adulti facciamo molta fatica a cogliere. Senza neanche scomodare questi grandi, mi vengono in mente delle canzonette; penso a Jovanotti che dice "i ragazzi non si fanno vedere sono sfuggenti come le pantere", poi dice anche in un'altra bellissima canzone: "La porta è aperta", e questa mi piace moltissimo: "se passate da casa dei miei dite loro che è tutto perfetto... ho commesso le solite colpe da carenza o eccesso d'affetto".

Questi ragazzi come sono? Pasolini, che era abbastanza severo, nel 1960 scriveva: "io so che i migliori italiani sono i giovani dai 16 ai 20 anni, di gran lunga i migliori". E oggi come sono? Come sono questi ragazzi che attraversano l'età sospesa? Mi sembra una bellissima metafora, cosa vuol dire l'età sospesa? Sono proprio gli anni di sospensione in cui tutto può accadere, nel bene e nel male, dove le strade che si possono intraprendere sono veramente le più diverse. Naturalmente sono state fatte molte indagini su questa età sospesa, su questa età di transizione; esse ci rimandano un'immagine di adolescenza completamente diversa, non dico dalla mia, ma da quella di qualche decennio fa. Ci dicono per esempio, penso ad una indagine fatta da un gruppo di ricerca d'oltralpe, che i giovani sono consapevoli di quanto la vita sia diventata dura, che per loro il presente ha preso il posto del domani: questo spiega la scarsa progettualità; tutto è centrato nel presente, i loro sogni sono piccoli,

I giovani sono consapevoli di quanto la vita sia diventata dura, che per loro il presente ha preso il posto del domani. Per loro tutto è centrato nel presente, i loro sogni sono piccoli, a dimensione individuale; c'è pochissima presenza di una dimensione collettiva; non c'è quella carica utopica che spesso costituiva il lievito delle generazioni precedenti e che sembra ora soltanto riservata ai vari fondamentalismi

a dimensione individuale; c'è pochissima presenza di una dimensione collettiva; gli adolescenti sono privi di quella carica utopica che spesso costituiva il lievito delle generazioni precedenti e che sembra ora soltanto riservata ai vari fondamentalismi. La cosa interessante è questa: se il ricercatore chiede a questi ragazzi cos'è la cosa più importante nella vita, ai primi posti essi pongono l'amicizia, l'amore e la famiglia e soltanto molto più in basso la scuola e il lavoro. Ci si chiede quanto questo sia o non sia un bene e naturalmente la risposta, ardua sentenza, la daranno i posteri. Tuttavia, noi stessi possiamo riflettere su queste cose. Per esempio, l'impegno politico, che costituiva veramente l'elemento di grande rilievo della vita giovanile del passato, è stato sostituito da una più generica aspirazione alla pace; tutti parlano di pace, di solidarietà, ma al di fuori di agganci istituzionali. Gli adulti che cosa fanno? Spesso lamentano di trovarsi di fronte a una gioventù senza ideali, però io mi chiedo: siamo veramente sicuri che sia effettivamente così? O forse noi adulti non siamo capaci di capirli? Amicizia e amore non sono forse anch'essi degli ideali, cardini dell'universo? Forse sono dei nuovi cardini a cui noi non eravamo tanto abituati. Non bastano le ricerche, bisognerebbe dare anche un'occhiata alle lamentele, alle doléances degli insegnanti, non tanto quelli universitari ma quelli delle scuole precedenti, che sono particolarmente in contatto con i giovani. Tempo fa mi è capitata tra le mani una bellissima lettera diretta a genitori e insegnanti di un liceo romano da un genitore molto avvertito, che si era preoccupato di andare a chiedere agli insegnanti come erano i loro ragazzi. Ecco la lista delle definizioni (uno psicologo si divertirebbe a fare un'analisi di questi aggettivi): indisciplinati, menefreghisti, maleducati, distratti, superficiali, indifferenti all'evoluzione, indifferenti alle note, non seguono, parlano in continuazione, pensano ossessivamente alla loro immagine soprattutto le ragazze, mancano di iniziativa... Il genitore si è chiesto: "E a casa?" Era il padre di una ragazza. "A casa è lo stesso" ha risposto. Però questo simpatico padre non si è arreso: "Per me questi ragazzi non hanno colpa perché sono lo specchio della nostra società. È troppo comodo attribuire tutte le colpe alla società, alla televisione e via dicendo ma può essere una spiegazione" e conclude: "forse ognuno di noi questa società l'avrebbe voluta diversa, forse ognuno di noi non ha provato a trasmettere valori diversi rispetto ai non-valori imperanti; se avremo fatto bene il lavoro di educatori forse qualcosa resterà e un giorno emergerà".

Mi sembra una cosa straordinaria la consapevolezza di questo signore e forse gli stessi insegnanti dovrebbero riflettere, al di là di tutte le indagini che vengono trasmesse, su queste parole. Credo che spesso noi adulti non siamo veramente in grado di cogliere il travaglio di questa transizione: si tratta appunto di un grosso travaglio. Tutto si svolge in un mondo che sta mutando talmente rapidamente i propri modelli, valori, ecc. che noi stessi, gli adulti, non siamo consapevoli di questi cambiamenti e delle difficoltà che essi presentano o, se lo siamo, non siamo in grado di affrontarle. Allora però ci dobbiamo almeno chiedere che cosa possiamo fare per tutelare o perlomeno promuovere una transizione che reclama, invece, protagonismo ma anche maggiore opportunità di partecipazione. Vediamo questa opportunità di partecipazione? Io credo che per prima cosa noi tutti dovremmo cercare di capirne di più di questo universo guardando veramente da più punti di vista e da molte prospettive, mettendo da parte inutili moralismi, idee, preconcetti ecc. Se questi ragazzi hanno dei bisogni diversi dai nostri, se le loro aspirazioni per il futuro non sono le nostre, è inutile criticare, recriminare... vale piuttosto la pena mettersi al loro fianco. Ho pensato a due cose fondamentali a questo riguardo che mi sembrano molto importanti, due suggerimenti: uno di tipo cognitivo e uno di tipo affettivo. Il processo di equilibratura durante il corso di tutta la vita costituisce praticamente una delle cerniere fondamentali tra quelli che sono i fattori individuali e le mete individuali; è proprio questo processo di equilibratura che consente all'individuo di affrontare le perturbazioni che provengono dall'esterno. Se l'intrusione dall'esterno è troppo violenta, è troppo immediata, le cose si complicano e non riusciamo ad affrontare l'invasione. Platone diceva che sapere è potere, ma oggi sapere vuol dire conoscere una quantità di cose che forse non siamo in grado di sapere. Credo che allora l'individuo spesso si trovi costretto ad arretrare su posizioni precedenti, venga risospinto verso l'irrazionale. Oggi si assiste ad un revival dell'irrazionale e questo fenomeno suscita in qualche modo paura. Allora la scuola, al di là della quantità di cose, delle emozioni importantissime che naturalmente dovrebbe trasmettere, dovrebbe insegnare una cosa fondamentale a questi ragazzi, una capacità di problem solving, cioè quel giusto mix di razionalità ed emotività che permetta all'individuo di far fronte alle cose nuove utilizzando la

sua esperienza e le sue conoscenze, per gestirle ed integrarle in maniera produttiva. La scuola ha imparato a fare questo?

In un saggio straordinario, il paleontologo Ian Tattersaal afferma che siamo di fronte ad una seconda evoluzione, non biologica ma culturale: "Siamo sempre più guidati dalla tecnologia ma nessuno può dirci dove ci porterà, siamo animali sociali, la tecnologia interferisce con la nostra socialità ed è a questa intermediazione tecnologica che saremo costretti ad adattarci. Il futuro dell'uomo dipende dall'esplorazione del potenziale che già possediamo nel nostro cervello".

Il cervello ha già tutto, non può esistere una seconda evoluzione. Dobbiamo arrivare ad una evoluzione culturale per esplorare il potenziale che già possediamo. Penso che sia questo il compito della scuola: aiutare i ragazzi ad acquisire la capacità di esplorare il proprio potenziale.

C'è un'altra capacità che scuola, famiglia, e tutti quelli che volete voi, dovrebbero in qualche modo trasmettere ai giovani, sulla quale io vorrei mettere l'accento per non rinunciare del tutto all'utopia di un mondo migliore. Se non ce l'hanno i giovani, l'utopia, chi ce l'ha? A questo proposito, c'è l'ammonimento lanciato dalle parole secondo me straordinarie di Steve Jobs, l'inventore del computer con il simbolo della mela addentata, uno che certamente di strada ne aveva fatta tanta, che così si rivolgeva ai giovani dell'università di Stanford: "Dovete essere persone affamate che amano l'avventura, dovete cercare e trovare ciò che amate e questo vale sia per il lavoro che per i vostri affetti".

*Docente universitaria e ricercatrice in Psicologia dell'Età Evolutiva. Autrice di oltre 200 pubblicazioni.

*Il processo di
equilibrazione
durante il corso
di tutta la vita
costituisce
praticamente una
delle cerniere
fondamentali tra
quelli che sono i
fattori individuali e
le mete individuali;
è proprio questo
processo di
equilibrazione che
consente all'individuo
di affrontare le
perturbazioni
che provengono
dall'esterno.
Se l'intrusione
dall'esterno è troppo
violenta, è troppo
immediata, le cose
si complicano e
non riusciamo ad
affrontare l'invasione*

From adolescence to adulthood: problems and potentialities

Often adults are not able to understand the difficulties of the transition from adolescence to adulthood. What are the new adolescents like? How do they fare the years in which everything may happen, in which different ways of life are open in front of them?

Today young people are aware of how hard life has become and are worried for the present; the future is no longer at hand, dreams have become small, based on individual needs.

link una storia

**LE DONNE DELLA PSICOLOGIA.
STORIE DI PSICOLOGHE EUROPEE (1850-1945)**

Giovanni Cavadi



Le donne della psicologia. Storie di psicologhe europee (1850-1945)

GIOVANNI CAVADI*

I libri di storia della psicologia, salvo qualcuno molto recente, non riportano quasi mai notizie biografiche e bibliografiche sul contributo scientifico e professionale delle donne alla disciplina. Eppure la professione psicologica è rappresentata in tutto il mondo occidentale per almeno il 60% dalle donne, la cui presenza è anche dovuta alla scolarizzazione di massa e all'accesso agli studi universitari, che per le ragazze risale al secondo decennio del '900.

Nella sezione Storie in numeri precedentemente pubblicati di questa rivista ho raccolto brevi profili di alcune di esse, ad es. la Morgan o le allieve di Lewin.

La mia ricerca storica mi ha portato a "scoprire" l'esistenza di una settantina di psicologhe che, dalla fine dell'800 e per tutto il '900, hanno contribuito alla ricerca e alla crescita della psicologia. Per molte di loro non si è trattato solo di un contributo marginale, anche se un velo di ipocrisia maschilista ne ha negato la presenza storica.

Di seguito il frutto di queste mie ricerche.

La battaglia per il diritto di voto

Alla fine dell'800 le donne non godevano dei diritti politici in nessun paese europeo. La rivendicazione del diritto di voto fu perciò posta con forza dai primi movimenti politici creati dalle donne. Un contributo notevole all'estensione della partecipazione politica fu dato dai vari movimenti femminili, che fecero di questo diritto un obiettivo d'importanza decisiva per la conquista dell'emancipazione della donna dalla subordinazione nella quale era ancora tenuta.

Nel 1866 si svilupparono negli Stati Uniti i primi movimenti femminili, che si proponevano di ottenere l'estensione dei diritti elettorali alle donne.

Nel 1867 venne fondata in Inghilterra la Società nazionale per il voto femminile, che ottenne due anni dopo l'estensione alle donne del voto amministrativo. Il filosofo J. S. Mill nel 1869 scriveva un saggio, *The Subjection of Women*, a difesa dei diritti delle donne.

Nel 1870 in Francia nacque l'Associazione per i diritti verso le donne.

Anche in Italia sorsero organismi per l'affermazione dei diritti politici e sociali delle donne e, nel 1881, Anna Maria Mozzini fondò la lega promotrice degli interessi femminili, che si proponeva di combinare la battaglia per i diritti al voto con quella per l'estensione delle tutele sindacali al loro lavoro.

In Germania il movimento femminile fu promosso da Elisabeth Gnauck-Kuhne (1850-1817), la quale, nel 1895, parlò della situazione sociale della donna: ella stessa divenne operaia per meglio conoscere il destino delle proprie "sorelle".

Nel 1903 venne fondata da Emmeline Pankhurst (1858-1928) in Inghilterra la *Women's Social and Political Union* con lo scopo di far ottenere alle donne il diritto al voto politico.

Il movimento femminile si proponeva come scopo principale il raggiungimento di

una piena parità economica, giuridica e politica. Rivendicare il diritto di voto per le donne significava porre la questione dell'emancipazione femminile ad ogni livello, in nome di un principio di uguaglianza che dal voto doveva estendersi alla famiglia, alla fabbrica, ai partiti: venivano così messi in discussione non solo la subalternità della donna, ma anche i ruoli tradizionali che le erano stati assegnati.

Nel 1912 in Italia fu emanata una legge elettorale che ammetteva al voto tutti i cittadini di sesso maschile purché avessero compiuto almeno 30 anni; il requisito dell'età si abbassava a 21 anni se essi erano in grado di leggere e scrivere, oppure se avevano svolto il servizio militare. Anche i socialisti, nel nostro Paese, ebbero difficoltà a confrontarsi con l'emancipazione femminile, ritenendo che la discriminazione verso le donne non fosse che una conseguenza dell'oppressione di classe esercitata dal capitalismo sul proletariato. Pur essendo una battaglia giusta, l'emancipazione femminile era però ritenuta una tematica borghese: solo l'emancipazione dal proletariato di uomini e donne insieme avrebbe garantito, secondo loro, una reale emancipazione femminile.

Le donne, pur battendosi per ottenere il diritto al suffragio – da qui il nome di "suffragette" – continuavano ad essere escluse totalmente dal voto. Il suffragismo fu un movimento anglosassone degli inizi del '900 che organizzò campagne, marce e manifestazioni in favore della concessione del diritto di voto attivo e passivo. Questi movimenti ottennero dei risultati solo dopo la prima guerra mondiale.

La battaglia per il voto alle donne venne vinta in Finlandia, Norvegia, Irlanda, Danimarca e Islanda anteriormente allo scoppio della Prima guerra mondiale; in altri paesi (Unione Sovietica, Austria, Gran Bretagna, Germania, Ungheria, Polonia, Scozia, Galles, Olanda, Spagna, Svezia, Portogallo) alla fine della guerra e solo dopo la fine della Seconda guerra mondiale il diritto al voto fu riconosciuto in Giappone, Francia, Italia (1946), USA, Belgio, Grecia e Svizzera (1971).

L'istruzione femminile alla fine dell'Ottocento in Europa

Il processo dell'istruzione con la graduale laicizzazione della scuola, sottratta al controllo di enti religiosi e filantropici, iniziò nella seconda metà del XIX secolo. Sin dagli anni Settanta in tutti i paesi avanzati dell'Europa furono prese misure per rendere l'istruzione obbligatoria, gratuita e laica, offrendo più ampie possibilità di proseguire gli studi dalla scuola elementare a qualche tipo di formazione media e superiore. Il risultato fu un deciso e rapido incremento dei tassi di alfabetizzazione. Mentre per gli studenti maschi l'istruzione proseguiva nelle scuole superiori, quella per le femmine veniva troncata dopo il corso elementare.

In Inghilterra, nel 1891, la scuola elementare divenne obbligatoria e gratuita. I curricula scolastici delle scuole femminili britanniche cominciarono ad abbandonare le materie tradizionali come il ricamo e a prevedere l'economia domestica, la scienza dell'alimentazione e la puericultura, assegnando la massima priorità alla pulizia e alla prevenzione delle infezioni (Mokyr, 2004). In Germania, il pedagogista G. Kerschensteiner (1854-1932), fautore dell'autogoverno e della organizzazione democratica della scuola popolare, nel 1896 divenne ispettore scolastico nella città di Monaco e trasformò le scuole generali in scuole professionali, in cui veniva data ai giovani una professione che si fondava su una formazione umana, morale e civica. Istituì l'ottava classe femminile sulla base dell'economia domestica e quella maschile sul lavoro manuale del legno e del ferro.

Ancora in Germania, Helene Lange (1848-1930) lottò con successo per l'istruzione femminile, convinta che educazione e cultura fossero il presupposto della libertà; nel 1889 fondò a Berlino un Realkurse für Frauen. Quattro anni dopo fu fondato a Karlsruhe un Gymnasium femminile.

Per ottenere una formazione a livello universitario, la Lange fondò anche l'Unione generale delle insegnanti tedesche e contribuì a trasformare e a modernizzare le vecchie scuole femminili; lottò per la parità dei diritti delle insegnanti con i loro colleghi maschi e per promuovere l'ingresso delle donne nelle Università.

Tali obiettivi furono raggiunti nel 1908; nel frattempo parecchie ragazze tedesche dovettero recarsi a studiare all'Università di Zurigo. L'Università di Vienna aprì le immatricolazioni nel 1904.

L'incremento di scolarizzazione non ebbe solo l'effetto di stimolare l'aumento della femminilizzazione delle carriere lavorative, soprattutto nel terziario, ma stimolò anche

una maggiore consapevolezza sociale. Un considerevole numero di donne della piccola e media borghesia riuscì ad entrare nel mondo del lavoro grazie all'insegnamento nella scuola elementare, una professione considerata molto adatta alle donne e che garantiva migliori condizioni di trattamento. La Francia, sotto l'impulso della commissione presieduta da Th. Ribot, riorganizzò l'istruzione secondaria con il corso di studi dei *licée*, che dovevano condurre a un esame di *baccalauréat* sia maschili che femminili per l'accesso alle Università.

Vedremo quanto la diffusione della stampa quotidiana in Europa e negli USA abbia influito sulla evoluzione culturale e sociale della donne della borghesia.

La stampa: la nascita dell'opinione pubblica

Nel corso dell'800 i giornali, diffusi soprattutto per abbonamento, finirono per influenzare stabilmente un pubblico relativamente vasto anche femminile, composto da persone che avevano conquistato i mezzi culturali per valutare e criticare le decisioni dei governi. La forza dei giornali risiedeva nel fatto che pubblicavano, oltre alle notizie, ai commenti ed ai romanzi di appendice, gli annunci economici dai quali traevano i mezzi di sostentamento. In questo modo, oltre alle notizie politiche, giungevano agli operatori economici e ai lettori i commenti critici e gli orientamenti culturali, il che contribuiva a far crescere una borghesia colta, impegnata negli affari ed insieme competente dei fatti politici.

Anche la stampa prestò un'attenzione crescente al mondo femminile. Sui giornali apparvero sempre più frequentemente argomenti che interessavano soprattutto le donne e quelli più diffusi cominciarono a dedicare loro pagine intere.

L'università

L'esplosione scolastica verificatisi in tutti i paesi d'Europa fece sì che nell'arco di pochi decenni si raggiungesse una sostanziale equivalenza tra il numero di ragazze scolarrizzate ed iscritte all'Università e quello degli studenti. Nel 1850, Frances Mary Buss (1827-1894) aprì la *North London Collegiate School* per studentesse. In Inghilterra, nel 1858, Dorothea Beale occupò la carica di rettore del *Cheltenham Ladies' College*, che tenne fino al 1906. Nel 1878 la *London University* ammise alle lauree anche le donne. A Oxford era stato istituito il *Ladies' College*.

C. Reddie, pedagogista, fondò nel 1889 ad Abbotsholme, nella contea di Derby, una scuola-convitto tipica di un aristocraticismo liberale che però rifiutava la coeducazione dei sessi. Nel 1890 Philippa Fawcett del *Newnham College* di Cambridge si laureò in matematica più brillantemente dello stesso *senior wrangler* (lo studente classificatosi al primo posto nella graduatoria di merito del concorso annuale). Da quel momento venne meno il discorso sulla presunta inferiorità intellettuale delle donne e Cambridge e Oxford si riempirono di studentesse. Due anni dopo furono aperte alla donne le quattro università della Scozia e anche l'Università di Vienna aprì i primi corsi nel 1897. In generale, tuttavia, il mondo dell'università divenne accessibile alle donne molto lentamente. Nel 1908 la Germania ebbe la prima docente universitaria. Nelle facoltà di medicina si ebbero alcuni significativi progressi: in Inghilterra e nel Galles le laureate in medicina da 20 del 1881 passarono a 477 nel 1911.

In Francia nel 1914 si annoveravano centinaia di donne medico e alcune decine di donne avvocato; la maggior parte delle scuole di ingegneria ed economia già nel 1918 ammettevano tra gli allievi le giovani. Anche l'Università della *Sorbona* permetteva, con qualche riserva, l'accesso alle ragazze.

Un caso emblematico dell'ostracismo verso le donne è quello della scienziata polacca Marie Skłodowska Curie che ricevette con il marito Pierre nel 1903 il premio Nobel per la fisica e nel 1911 il premio Nobel per la chimica. Grazie alla sua intelligenza e perseveranza era riuscita, tra grandi difficoltà, a procurarsi una buona conoscenza della chimica, dato che le era stato precluso l'accesso all'università di Varsavia (sotto il dominio zarista). A causa di ciò si era trasferita definitivamente in Francia dove si era laureata in fisica alla *Sorbona* nel 1893.

Oltre oceano nel 1841 sorse ad Ann Arbor il prototipo dell'università statale americana; venti anni dopo fu fondata la prima università femminile, il *Vassar College* a Poughkeepsie (NY), dove insegnò l'astronoma Maria Mitchell, che ebbe una sua

assistente all'osservatorio astronomico. Nel 1865 furono fondati il MIT, *Massachusetts Institute of Technology*, la *Cornell University*, nel 1876 la *John Hopkins* a Baltimora, nel 1890 l'università di Chicago; due anni prima a Radcliffe era stata istituita l'università parallela di Harvard per le donne. Negli USA le donne laureate erano numerose: già nel 1870 c'erano 125 laureate in medicina oltre a 24 dentiste.

BIBLIOGRAFIA

- Banti A.M. (cur.) (2010), *Nel nome d'Italia*, Laterza, Bari.
Blattner F. (1961), *Storia della pedagogia moderna e contemporanea*, Armando, Roma.
Capecchi V. & Rivolsi M. (1971), *La stampa quotidiana in Italia*, Bompiani, Milano.
Duby G. & Pierrot M. (2002), *Storia delle donne. L'Ottocento*. A cura di G. Fraisse e M. Perrot., Laterza, Roma-Bari.
Duby G. & Pierrot M. (2002), *Storia delle donne. Il Novecento*. A cura di F. Thébaud, Laterza, Roma-Bari.
Millar D., Millar I., Millar J. & Millar M. (Edt.) (1990), *Chambers concise dictionary of scientists*. Chambers, Edimburgh.
Mokyr J. (2004), *Le origini storiche dell'economia della conoscenza*, Il Mulino, Bologna.
Murray V.A., *L'istruzione*. In F.H.Hinsley (cur.) *Storia del mondo moderno*, Cambridge University Press. Garzanti, Milano, vol.11, 218-254.
Ringer F.K. (1969), *The decline of the German mandarins*. The German academy community, University Press of New England, Hanover & London.

* Docente presso l'Università degli Studi di Brescia.

History of European female psychologists

Books about the history of psychology, with the exception of a few recent ones, have hardly ever reported the contributions of women psychologists to the development of the psychological science. Yet, in the Western world, even if women were allowed to enter university only in the first decades of the XX century, at least 60% of the psychological profession is represented by women psychologists.

In the previous numbers of *Link*, in the History section, were collected short profiles of a few, for example Morgan and Kurt Lewin's assistants. My research work has enabled me to discover the existence of about seventy women psychologists who, from the end of the XIX century and through the XXth, contributed to research in no marginal way, though their names were completely forgotten in historical records. This is why I have decided to publish the results of my research.

Silvia De Marchi

(Pavia, 1897 - Padova, 1936)



Silvia De Marchi, figlia sestogenita di Luigi (1857-1936), docente di geografia fisica all'Università di Padova poi senatore del Regno, e nipote dello scrittore Emilio (1851-1901), l'ultimo dei manzoniani e autore del romanzo *Demetrio Pianelli*, nacque a Pavia nel 1897. La nonna paterna Caterina fu un'eroina delle Cinque Giornate milanesi.

Fin da giovane di salute cagionevole, soffrì di una severa forma di anemia. La sorella Lucia, autrice di un volumetto *La mia vita*, la descrive come "una ragazza tranquilla, con un fondo piuttosto triste nonostante un umorismo istintivo e sprezzante, bravissima a scuola, vorace nella lettura". Silvia, terminato il corso liceale, si iscrisse alla facoltà di Lettere all'Università di Padova.

Nella medesima Università nel 1922 aveva ottenuto 'per chiara fama' la cattedra di psicologia Vittorio Benussi (1878-1927). Alla prima delle sue lezioni assistettero due allievi: Musatti, ancora in divisa militare in quanto reduce dalla prima guerra mondiale, e Silvia, che fu impressionata e 'stregata' dalle lezioni del maestro. Benussi si presentò in quell'occasione "ai suoi due uditori con uno scatolino pieno di gessetti colorati, affermando che quello costituiva per il momento il suo laboratorio" (Musatti, 1987). La De Marchi, in quella circostanza, rimase affascinata dalla personalità del maestro, maturò la sua vocazione per la psicologia e si trasferì dal corso di laurea in lettere a quello in filosofia.

Divenuta allieva di Benussi, che nutriva una predilezione per la giovane allieva per la sua sensibilità e le sue capacità introspettive, Silvia svolse con lui la tesi di laurea dal titolo "Contributi alla psicologia giudiziaria sulla testimonianza". In questo lavoro presentò ai soggetti dei frammenti di film in commercio, che riproducevano un determinato fatto, per lo studio della testimonianza: quindi chiedeva ai soggetti di ricordare e descrivere il fatto presentato, ripetendo l'esperienza con numerosi soggetti. Silvia De Marchi fu così la prima donna in Italia a laurearsi con una tesi in psicologia sperimentale.

Dopo la laurea, nel 1922 divenne la prima collaboratrice di Benussi nel Laboratorio di psicologia sperimentale insieme a Musatti, assistente volontario non retribuito, e dal 1925 coadiutore, persona di fiducia e il più stretto collaboratore del Maestro.

"Silvia - riferisce Musatti - fu una donna di grande ingegno, esercitò su di me un'influenza decisiva". Tra lei e il Maestro, che si era recentemente separato dalla moglie austriaca Liel, ricorda Musatti, si era determinato un rapporto sentimentale "... si trattava di un legame affettivo quale si stabilisce facilmente tra un maestro ed un'allieva".

Destini incrociati

Dopo la morte di Benussi, che si suicidò nel suo Laboratorio nel 1927, la De Marchi e Musatti ne raccolsero l'eredità scientifica. Quest'ultimo riferisce un episodio che sottolinea il carattere deciso di Silvia: "Mi disse precisamente: 'Musatti, noi abbiamo l'impegno di proseguire il lavoro del nostro Professore. Ma occorre, e questo vale soprattutto per lei che ha responsabilità maggiore, non fare gli imitatori del nostro Maestro nel campo minato dei fenomeni della ipnosi. Ognuno deve seguire la propria via personale. Scimmiettare Benussi non serve. Le sue ricerche sull'ipnosi sono fondamentali, e verrà il tempo in cui saranno riprese. Ma se ora noi, con la debolezza della nostra posizione, ci mettessimo a continuare quelle cose che sono difficili e

pericolose, falsificherebbero la nostra personalità” (Antonelli, 1966). Silvia aggiunse anche: “Si occupi dei problemi di cui si è interessato finora, e a quanto altro le si può presentare come a lei congeniale” (Musatti, 1987).

Pur essendo la De Marchi sul piano burocratico assistente di Musatti, i due lavoravano in piena collaborazione: “... eravamo stati entrambi allievi del Maestro e lavoravamo, in condizioni di parità nell’Istituto di Psicologia... Fra noi si era stabilita una grande unità, anche per aver vissuto insieme due fatti dolorosi: la morte del nostro Maestro, a cui entrambi eravamo legati affettivamente, e poi quella recente (1929) di mia moglie Albina Pozzato, la mia dolce compagna perduta, che la De Marchi mi aveva aiutato ad assistere durante una malattia senza speranze, complicata da una gravidanza e dal parto prematuro di un bambino morto subito” (Musatti).

Nelle vacanze in Val di Zoldo (1931) Musatti, da poco vedovo, ricorderà: “Pur nella mia solitudine mi sono afferrato alla figura femminile che mi stava accanto e che mi dava conforto. Non sono del tutto solo. Ho lei (Silvia). Non posso fare progetti. Non devo farne. Per un rispetto verso chi ho perduto. Ma... con lei potrei continuare a vivere. Nessuno lo deve sapere, neppure io” (Musatti, 1987).

Nella reciproca solitudine si rafforzò il legame affettivo tra Cesare e Silvia che si innamorarono. Superando qualche difficoltà, si sposarono nel 1932. L’anno successivo nacque un figlio, Riccardo. Nel 1935 Silvia scoprì di attendere un altro figlio, ma fu colta da una febbre violenta che le fece perdere il bambino. Questo fatto, insieme alla morte del Maestro, e la malattia, le produssero una forte depressione.

Nel marzo del 1936, a trentanove anni, Silvia fu stroncata da un collasso cardiaco.

Il contributo scientifico

Al IV Congresso Nazionale di Psicologia svoltosi a Firenze nel settembre del 1923, Silvia presentò delle ricerche sulle valutazioni numeriche di collettività dimostrando che “la varietà delle stime di fronte ad un numero fisso di oggetti dipende sia dal modo con cui gli oggetti stessi sono presentati (ad es. in quiete o in moto), dal modo come essi sono fra di loro disposti (omogeneamente o così da presentare determinate strutture), dalla natura dello sfondo su cui essi sono presentati, dalla propria forma, sia dai vari soggetti che eseguono queste operazioni di stima”.

Sotto la direzione di Benussi nel 1926 proseguì le ricerche sperimentali dalle quali risultò “che presentando a più soggetti per tempi assai brevi, su una superficie costante, diverse collettività di punti di grandezza pure costante ma il cui numero varia da collettività a collettività entro i limiti estremi di 5 punti e di oltre 150 punti, si possono graduare le impressioni assolute dei soggetti con nove diverse graduazioni, ad ognuna delle quali corrisponde, in media ma con oscillazioni minime, un numero oggettivo costante di punti, che corrispondono alle diverse impressioni assolute: queste non si susseguono in modo disordinato, bensì in modo regolare. Essi costituiscono infatti, con una assai notevole approssimazione, una progressione geometrica, ciò che corrisponde alla nota legge psicofisica di Weber-Fechner” (Musatti, 1992).

Nelle ricerche del 1929 Silvia rilevò che “Se si presenta a più soggetti, per breve tempo, una collettività di 162 punti omogeneamente disposti sopra una superficie, con il compito di valutare il numero di quei punti, può accadere che il numero di quei punti sia valutato da qualche soggetto 45 (e cioè quasi un quarto del numero oggettivo) e da qualche altro soggetto 1000 (e cioè più di sei volte il numero oggettivo)”.

La De Marchi condusse delle ricerche sulla percezione visiva in laboratorio, come quella del 1931, che presentò al VII Congresso di Psicologia Sperimentale e Psicotecnica di Torino su Percezione di forma e impressione di quantità: sopra un caso particolare della illusione di Muller-Lyer.

Nel 1932 curò la pubblicazione postuma di Benussi *Suggestione e psicoanalisi*, completandola con una introduzione storico-critica e un’accurata bibliografia delle opere del Maestro.

BIBLIOGRAFIA

-
- Adamo, S., Zadini, V. (2006). L’archivio di Cesare L. Musatti. L’uomo e lo studioso attraverso i suoi documenti. *Teorie & Modelli*, n. s., 11(1), 99-110.
- Antonelli, M. (a cura di) (2006), Vittorio Benussi. *Sperimentare l’inconscio. Scritti (1905-1927)*, Milano, Cortina.
- Antonelli M. (1996), *Percezione e coscienza nell’opera di Vittorio Benussi*, Angeli, Milano.

Benussi V.(1932), *Suggestione e psicanalisi*, Messina-Milano, Principato. Opera postuma a cura di S. De Marchi.

De Marchi S (1926), *La valutazione di collettività*. Atti IV Congresso Nazionale di Psicologia, Firenze, 131-134.

De Marchi S. (1929) *Le valutazioni numeriche di collettività*. Archivio Italiano di Psicologia, 7, 177-225.

De Marchi S. (1929) *Percezione di forma e impressione di quantità: sopra un caso particolare della illusione di Muller-Lyer*, Atti del VII Congresso di Psicologia Sperimentale e Psicotecnica, Torino.

De Marchi S. (1931) *Percezione di forma e impressioni di quantità: sopra un caso particolare della figura di Muller-Lyer*. Rivista di Psicologia.

De Marchi & Musatti S. (1932) *Una introduzione storico critica e bibliografia completa* in V. Benussi, *Suggestione e psicoanalisi*, Messina-Milano, Principato.

Musatti C.L. (1931), *Elementi di psicologia della testimonianza*, CEDAM, Padova (ed. 1989, Liviana, Padova).

Musatti C.L. (1987) *Curar nevrotici con la propria autoanalisi*. Mondadori, Milano.

Musatti C.L. (1987) *Chi ha paura del lupo cattivo?*, Editori Riuniti, Roma.

Reichman R. (1996) *Musatti psicologo*, ARPA, Milano.

Beatrice Edgell

(Tewkesbury, 1871 - Cheltenham, 1948)

Nacque in Inghilterra a Tewkesbury, nel Gloucestershier, il 26-10-1871, figlia di un direttore di banca. Ricevette l'educazione di base alla *Notting Hill School for Girls*; proseguì quindi gli studi presso l'*University College* del Galles ad Aberystwyth, dove ottenne il BA in Scienze Mentali e Morali nel 1894.

Due anni dopo si laureò presso l'Università di Londra dove si guadagnò il titolo di "distinction".

Nel 1899 conseguì il MA presso l'Università del Galles e anni dopo, nel 1924, anche il PhD in lettere. Beatrice fu la prima donna inglese ad ottenere un dottorato in psicologia e il titolo di professore di Psicologia in Inghilterra.

Dal 1898 al 1933 fu Preside del *Department of Philosophy and Psychology* presso il *Bedford College* di Londra.

Nell'anno accademico 1900-01 Beatrice studiò all'Università di Wurzburg, sotto la guida di O.Kulpe (1862-1915), che stava sviluppando lo studio sperimentale del pensiero. Tornata in Inghilterra, diresse il Laboratorio di Psicologia sperimentale della Università di Londra, dove approfondì lo studio sperimentale della psicologia: dalle ricerche su larga scala della memoria delle studentesse a quelle sul miglioramento e sulla taratura del cronoscopio di Wheatstone-Hipp (fig.1), uno strumento che serviva a misurare la durata di un fenomeno e la cui precisione raggiungeva 1 millesimo di secondo.

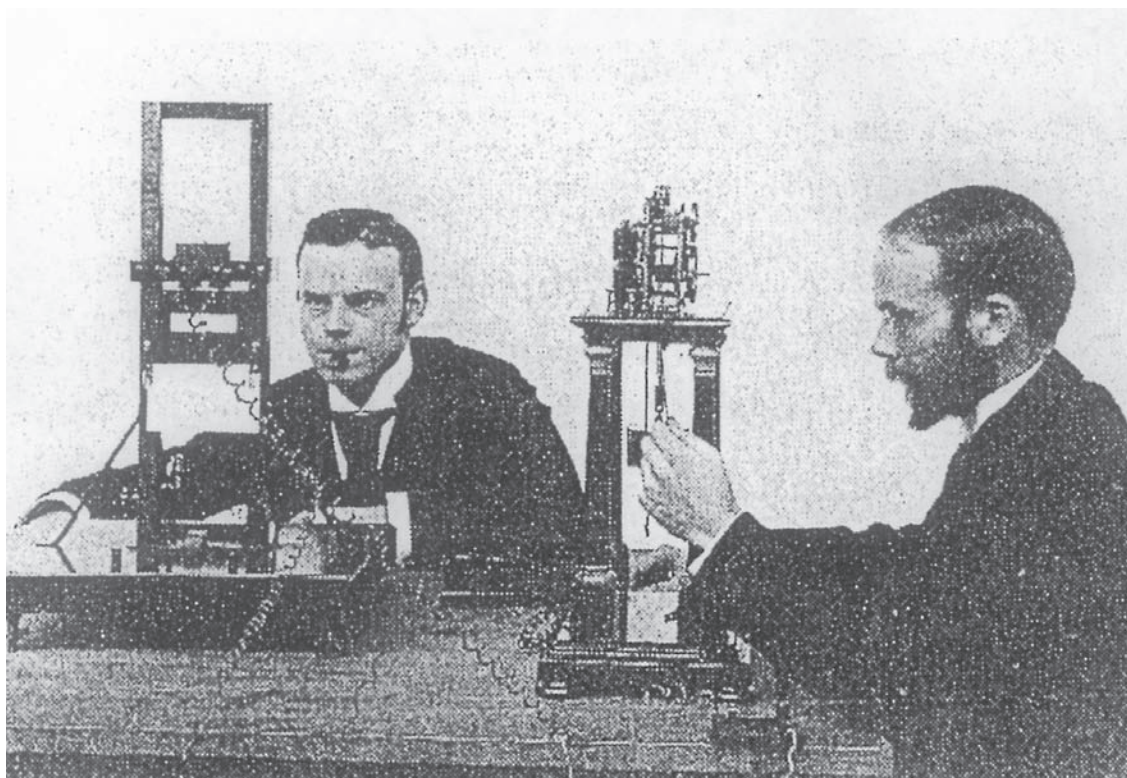
Dal 1907 al 1911 Beatrice fu direttore del Dipartimento al *Bedford College*. Quale docente in un College di donne si dedicò alla formazione particolare delle giovani che successivamente giocarono un ruolo importante nello sviluppo sia accademico che professionale della psicologia inglese (tra le sue allieve più famose si ricordano Victoria Harlitt, Olive Wheeler, Lucy Fildes e Raphael Winifred).

La Edgell fu la prima donna, nel 1929-1932, ad essere eletta Presidente della *British Psychological Society* (successivamente dell'*Aristotelian Society*, della *Mind Association* e della Sezione di Psicologia della *British Association for the Advancement of Science*). La sua vita fu caratterizzata dal successo, sia per il fatto di essere una persona "competente ma anche diligente, generosa e gentile, con una certa dose di dignità e con un certo senso di humour".

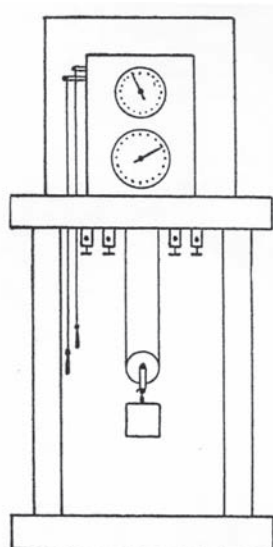
Contribuì decisamente ad elevare lo status della psicologia all'interno dei College e delle Università inglesi dove fondò uno dei primi laboratori di psicologia.

Nei primi anni della psicologia inglese, svolse un ruolo propositivo, guadagnandosi un forte rispetto per ciò che fece nella sua vita e per il suo lavoro interessante e ricco





Il Cronoscopio di Hipp



di significato, ottenendo così un posto sia nella storia della psicologia inglese che nella storia delle donne scienziate.

La produzione scientifica

Beatrice scrisse tre libri, tra cui uno sull'etica per le nurses, e circa trenta articoli, che includevano molti lavori sperimentali sulla memoria associativa, dando contributi sostanziali alla ricerca, sia teorica che empirica. Stilò un rapporto critico per conto del Governo britannico sull'uso della propaganda di guerra nel corso della prima guerra mondiale.

Riconosciuta come una eccellente insegnante e formatrice di numerose donne presentò una relazione sull'argomento della cultura scientifica, dominata fino allora dagli uomini, al *Council of the National Society of Women Workers*.

Beatrice Edgell morì a Cheltenham a 79 anni il 10 agosto del 1948.

BIBLIOGRAFIA

- Edgell B., Legge S.W. (1906), The Wheatstone-Hipp chronoscope. Its adjustments accuracy and control. *British Journal of Psychology*, 2, 58-88.
 Edgell B. (1924), *Theories of memory*, Calderon Press, Oxford.
 Edgell B. (1925), *Ethical problems for nurse*, London.
 Valentine E.R. (2006) *Beatrice Edgell: Pioneer woman psychologist*, Nova Science Publisher.

Martha Muchow

(Amburgo, 1892–1933)

Martha Muchow nasce ad Amburgo il 25-9-1892; primogenita di due figli, il padre Johannes era ispettore delle dogane. Dopo la maturità, nel 1912, insegna per due anni alla Scuola Superiore femminile di Tonder e frequenta le lezioni di William Stern (1871-1938) presso il Kolonial Institut, precursore dell'università di Amburgo. Inizia, nel 1919, i suoi studi di psicologia, filosofia e letteratura, lavorando intanto presso le scuole di Amburgo. Nel 1923 ottiene la laurea summa cum laude discutendo una tesi dal titolo Studi sulla psicologia dell'educazione. Successivamente segue gli studi di psicologia del bambino e dell'adolescente e la psicologia dell'educazione in particolare occupandosi del movimento pedagogico e del contributo di Maria Montessori (1870-1952). Martha fu una brillante allieva e collaboratrice di Stern prima e successivamente di Heinz Werner (1890-1964) all'Università di Amburgo, dal 1919 fino alla sua morte prematura avvenuta all'età di 41 anni nel 1933. Martha contribuì al progetto di Stern di indagine sistematica sulla psicologia infantile con due importanti ricerche: una di psicologia dello sviluppo, pubblicata nel 1929, e l'altra di psicologia ecologica, uscita postuma nel 1935. Nel 1931 interviene a Dortmund ad un convegno della sezione tedesca della Federazione mondiale per il rinnovo dell'educazione familiare, in particolare per i bambini che vivono nelle grandi città. La Muchow ha sottolineato come "il mondo urbano che circonda i bambini nelle varie età nel corso del loro sviluppo psicologico è molto cambiato rispetto a quello di 20-30 anni fa" e ha analizzato come sia necessaria la comprensione dell'esperienza che ne fa il bambino e dell'influenza della tecnicizzazione sulla mente dei bambini. Questa sottolineatura dell'habitat delle città metropolitane l'ha portata a sostenere l'incidenza che questo ha anche sullo sviluppo del comportamento morale dei bambini.

Nel 1933, con l'avvento del nazismo, Stern, ebreo, era ritenuto un pericoloso attivista marxista. Anche per l'appartenenza al movimento psicopedagogico Alleanza per il rinnovamento dell'educazione, venne licenziato dall'università, dovette lasciare la direzione della rivista da lui fondata trenta anni prima con O. Lipmann, la *Zeitschrift für angewandte Psychologie* e si trasferì negli USA, come molti altri psicologi tedeschi. Anche la Muchow, vicina al maestro, venne ritenuta pericolosa dai nazisti. Il 25 settembre Stern venne allontanato da tutti gli uffici pubblici; due giorni dopo la Muchow tentò il suicidio e morirà poco dopo, il 27 settembre 1933.



Il contributo scientifico

La Muchow, nelle sue indagini, rilevò che molte cose trovano accesso nell'esperienza infantile soltanto quando rivestono un carattere strumentale. Osservò che il bambino nel primo anno di vita "distingue progressivamente tra il proprio io e l'ambiente; questo ha inizialmente la stessa natura del suo io o di ciò che egli prova e sa di se stesso". Gli oggetti dell'ambiente, anche quelli inanimati, secondo la Muchow "sentono e provano desideri, minacciano e attirano: tutto è vivo e dotato di proprie forze". Dimostrò che anche per i più giovani bambini di età scolastica gli oggetti del mondo degli adulti esistono soprattutto in quanto hanno una forma che permette il loro uso come strumenti nell'attività motoria (1931). In alcuni esperimenti svolti nel Laboratorio di Amburgo (non pubblicati, ma citati da Werner, 1970) osservò che «l'esperienza fisiognomica è geneticamente anteriore all'antropomorfismo. Quando per esempio un bambino dichiara che una figura senza significato è crudele, ciò non significa che egli l'ha rivestita di una vera e propria faccia». Martha riporta questo esempio: «Una bambina di quattro anni, vedendo dei cartoncini su cui erano disegnate delle figurine angolari, gridò: "Uh! Che mucchio di punte e di spine!" ed esitò a prendere i cartoncini per paura che le spine le entrassero nelle dita». (1926). È la qualità fisiognomica di questo oggetto dalla forma angolosa ad "agire in modo crudele, proprio come nell'esperimento citato certe linee sono vissute come allegre o come cattive». Martha riferisce una

frase raccolta dall'osservazione di un bambino "Le navi devono galleggiare affinché l'uomo possa viaggiarvi sopra senza bagnarsi" (1926). La Muchow, parlando di copie di figure non-realistiche disegnate da bambini, osserva "Spesso i bambini vedono figure appuntite come se si lanciassero, volassero o puntassero verso l'alto, verso il basso, oppure obliquamente in qualche particolare direzione secondo la loro forma, e le copiano sulla carta tracciando linee rapide, violente. Ho osservato una bambina che, mentre disegnava un grande cerchio con una linea perpendicolare che correva attraverso il centro, involontariamente gonfiava le guance. E mentre di regola le altre volte diminuiva la grandezza della figura angolare che copiava, questa volta il cerchio era insolitamente grande ed esteso. Si sarebbe detto che avesse colto ogni cosa nella sua rotondità" (1926). L'effetto straordinariamente penetrante delle qualità del tutto nei disegni infantili è dimostrato negli esperimenti compiuti dalla Muchow; il compito dato al bambino ad esempio era quello di disegnare una piramide esagonale posta su un cilindro: "Un bambino riunisce due qualità d'insieme, la rotondità e l'angolarità, prendendone una da ciascuna figura". Ha descritto, in osservazioni su bambini in età prescolare, anche alcuni dei cambiamenti fondamentali che si verificano attraverso la primitivizzazione del modello originario: "Può rivelarsi una tendenza verso l'omogeneità e verso una maggiore diffusione, nella forte accentuazione delle qualità d'insieme, nel rendere omogenee direzioni e parti".

La sua monografia, apparsa postuma, *Lo spazio vitale del bambino di città* (1935), è molto importante e merita attenzione per lo sviluppo di quella che oggi chiamiamo psicologia ecologica; la Muchow sottolinea l'influenza che ha l'ambiente sui processi immaginativi e affettivi e l'interazione tra processi conoscitivi e l'ambiente che circonda i bambini e le loro attività nei diversi contesti.

BIBLIOGRAFIA

- Muchow M. (1923), *Studien zur Psychologie des Erziehers*. Hamburg.
- Muchow M. (1925), *Zur problematische der Testpsychologie im allgemeinen und einiger Ordnungstests im besondern*. Zeitschrift angewandte Psychologie, 6.
- Muchow M. (1926), *Beiträge zur psychologischen Charakteristik des Kindergarten und Grundschulalters*,. Auf Grund experimental-psychologischer Untersuchungen über die Auffassung und das Denken der Drei- bis Zehnjährigen. Berlin.
- Muchow M. (1927), *Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels*. In: H. Hecker, Martha Muchow (Hrsg.): *Friedrich Fröbel und Maria Montessori*. Leipzig.
- Muchow M. (1929), *Psychologische Probleme der frühen Erziehung*. Erfurt. (Problemi psicologici dell'educazione precoce).
- Muchow M. (1931), *Zur Frage eines Lebensraums und epochaltypologischen Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendlichen*. Hamburg 1931.
- Muchow M. (1931), *Zur Frage eines Lebensraums und epochaltypologischen Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendlichen*.
- Muchow M. (1932), *Friedrich Fröbels Erziehungsgedanken und der moderne Kindergarten im Lichte der gegenwärtigen Kinder- und Bildungspsychologie*. In P. Oestreich. *Das Kleinkind, seine Not und seine Erziehung*. Jena, 66-77.
- Muchow M. (1934), *Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern*. Verlag der Gesellschaft der Freunde des Vaterland; Schul- und Erziehungswesens, Hamburg.
- Muchow M & Muchow H. (1935) *Der Lebensraum des Grosstadtkindes*. (Lo spazio di vita del bambino di città).
- Fries M. (1996), *Mütterlichkeit und Kinderseele. Zum Zusammenhang von Sozialpädagogik, bürgerlicher Frauenbewegung und Kinderpsychologie zwischen 1899 und 1933. Ein Beitrag zur Würdigung Martha Muchows*. Frankfurt .
- Hintze K-H (2001), *Martha Muchow und ihr Beitrag zur Erforschung der frühkindlichen Sozial-, Denk- und Bewusstseinsentwicklung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. München.
- Human Development. (1985) *Numero speciale dedicato a M. Muchow*. Human Development, 28,4.
- Probst P. (1997), Muchow, Martha. In: *Neue Deutsche Biographie (NDB)*. Band 18, Duncker & Humblot, Berlin .
- Werner H. (1970), *Psicologia comparata dello sviluppo mentale*. Giunti Barbera, Firenze.

Susan Fairhurst Isaacs Sutherland

(Bolton, 1885 – London, 1948)

Susan Fairhurst nacque a Bolton, Lancashire, il 24 maggio del 1885, nona dei 9 figli di Miriam e William Fairhurst, giornalista del Bolton Journal e del Guardian.

Terminati gli studi superiori diplomandosi come insegnante di scuola materna, si ispirò alle teorie educative di J. Dewey. Si iscrisse quindi all'università e nel 1912 (con lo pseudonimo Ursula Wise) fu la prima donna a laurearsi in filosofia presso l'Università di Manchester. Fin dall'università si interessò ai movimenti femministi e aderì al movimento socialista. Dopo un anno di insegnamento all'Università, si occupò di ricerche sulle difficoltà di pronuncia nei bambini all'Università di Cambridge, sotto la guida di C.S. Myers.

Nel 1914 sposò il botanico W. Brierley. L'anno successivo insegnò presso il London County Council dell'Università di Londra collaborando contemporaneamente, coerentemente con le sue idee socialiste, con la Workers Education Association, nella sezione educativa, e con la prestigiosa rivista British Journal of Psychology.

Nel 1920 conobbe l'ebreo-russo Nathan Isaacs, emigrato a dodici anni in Gran Bretagna, commerciante di articoli ferrosi; si innamorò di lui e lo sposò nel 1922, dopo aver divorziato dal marito Brierley. Con Nathan ritornò a Londra dove studiò la psicoanalisi alla Brunswick Square Clinic e successivamente iniziò l'analisi personale con J.C. Fluegel. Nel 1921 entrò a far parte del gruppo dell'Istituto Nazionale di Psicologia Industriale, diretto da C.S. Myers. Per il periodo che va dal 1924 al 1927, diresse una scuola materna sperimentale d'avanguardia, la Malting House School, a Cambridge. Qui raccolse parecchio materiale di osservazioni che le permise lo studio sullo sviluppo sociale e sessuale dell'infanzia.

Dopo la Prima guerra mondiale, fu la prima psicoanalista ad insegnare psicoanalisi in una università inglese: infatti divenne lecturer al Morley College e all'University College di Londra.

A partire dal 1933 lavorò presso il Department for Child Development dell'Institute of Education di Londra dove, forte del prestigio ottenuto in campo accademico, formò generazioni di insegnanti.

Si dedicò anche alla divulgazione della psicologia infantile sui settimanali popolari, su libri e in trasmissioni alla radio.

Nel 1941 venne incaricata dal Ministero dell'Educazione di riordinare il Child Development Department, a Londra.

Fin dal 1945 frequentò l'Istituto Psicoanalitico di Londra, divenendo in seguito la segretaria dell'International Psycho-Analytical Association. Durante la II guerra mondiale svolse compiti di supervisione del Cambridge Evacuation Survey, occupandosi come consulente anche del Curtiss Committee che si dedicava ai bambini rimasti senza casa a seguito dei bombardamenti. Queste esperienze le permisero di approfondire, in un'ottica psicoanalitica, i meccanismi psicologici delle primitive origini e dell'ubiquità della fantasia nel modellare la psicologia infantile.

Nel 1948 Susan Isaac, al culmine della sua carriera, morì a Londra il 12 dicembre a 63 anni, per un cancro del quale soffriva fin dal 1935.



Il contributo scientifico

La Isaacs collaborò con importanti riviste scientifiche inglesi quali il *British Journal of Psychology*, *Journal of Medical Psychology*, *Cambridge Evacuation Survey*.

I suoi scritti si distribuiscono tra il campo della educazione e quello della psicoanalisi, e Susan tenne ben distinte le due aree: "La questione del rapporto tra psicoanalisi ed educazione si divide in due parti ben distinte: a) il rapporto tra i due processi dell'educazione e dell'analisi, che cosa hanno in comune ed in che cosa si distinguono; b) la portata dei fatti rivelati dalla tecnica psicoanalitica sugli scopi e sulla pratica educativa" (Isaacs, 1967).

Utilizzando il metodo dell'osservazione diretta sistematica dei bambini in età prescolare, ha mostrato come essi manifestino degli interessi per le funzioni genitali.

Insieme a P. Heimann (1899-1982), fece parte del gruppo kleiniano, pubblicando un lavoro sulla regressione. I suoi lavori psicoanalitici sono in parte esposizioni rigorose delle idee di M. Klein (1882-1960), che disse di lei "Lo sviluppo dei metodi di educazione in Inghilterra ha ricevuto nuovo impulso dalla ricerca di Isaacs. I suoi libri sull'argomento hanno avuto un duraturo effetto sulle tecniche educative, specialmente nel caso di bambini piccoli. Sul suo metodo influì fortemente il fatto di aver attribuito grande valore all'analisi del bambino, e in particolare alla tecnica del gioco" (Klein, 1930).

Al Tavistock di Londra, Isaacs svolse studi sui bambini e sui rapporti tra madre e figlio. Susan scriveva che "... la madre, nutrendo sentimenti di possesso per il figlio, lo vede più come un prolungamento di sé che come una persona distinta".

Il suo più grande e duraturo contributo fu l'accurata esposizione del concetto di fantasia inconscia, una attività psichica completamente inconscia, un modo di sperimentare i nostri desideri: "L'ostilità iniziale del bambino viene in gran parte suscitata dalla fantasie inconscie – la fantasia di pericolo, dell'esclusione, della perdita dell'amore – mentre la realtà dell'esperienza, con dei genitori amorevoli o un saggio insegnante, diminuisce gradualmente il potere di queste fantasie sui sentimenti del bambino" (1952).

BIBLIOGRAFIA

- Isaacs S. (1921) An introduction to psychology. Cambridge.
Isaacs S. (1924) The mental hygiene of the pre-school child. *British Journal of Medical Psychology*, 8.
Isaacs S. (1929) Privation and guilt. *International Journal of Psycho-Analysis*, 10.
Isaacs S. (1929) The nursery years. Routledge, London.
Isaacs S. (1930) Intellectual growth in young children. Routledge, London.
Isaacs S. (1931) Education of children under seven years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 1.
Isaacs S. (1931) Contribution à la psychologie sociale des jeunes enfants. *Journal de Psychologie*, 27.
Isaacs S. (1932) Some notes on the incidence of neurotic difficulties in young children. *British Journal of Educational Psychology*, 2.
Isaacs S. (1933) Social development in young children: A study of beginnings. Harcourt, Brace, New York.
Isaacs S. (1936) The nursery years. Routledge, London.
Isaacs S. (1932) The children we teach. University London Press, London.
Isaacs S. (1935) Bad habits. *International Journal of Psycho-Analysis*, 14.
Isaacs S. (1935) Psychological aspect of child development. London.
Isaacs S. (1936) The nursery years. Vanguard Press, New York.
Isaacs S. (1937) Educational guidance of school children. Cambridge.
Isaacs S. (1938) The nursery as a community. In J. Rickman (Ed.) *On the bringing up of children*, by five psychoanalysts. Kegan Paul, London, 167-232.
Isaacs S. (1939) A special mechanism in a schizoid boy. *International Journal of Psycho-Analysis*, 20.
Isaacs S. (1939) Criteria for interpretation. *International Journal of Psycho-Analysis*, 20.
Isaacs S. (1940) 'Temper Tantrum' in early childhood in relation to internal objects. *International Journal of Psycho-Analysis*, 21.
Isaacs S. (1941) *Troubles of children and parents*. London.
Isaacs S. (1942) *The family in a world in war*. London.
Isaacs S. (1943) An acute psychotic anxiety occurring in a boy of four years. *International Journal of Psycho-Analysis*, 24.
Isaacs S. (1945) *From fatherless children*. London.
Isaacs S. (1948) *Childhood and after*. London.
Isaacs S. (1952) The nature and function of phantasy. *International Journal of Psycho-Analysis*, 29, 73-97.
Isaacs S. (1954) The educational value of the nursery school. London.
Isaacs S. (1961) Obituary: Melanie Klein 1882-1960. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2, 1-4.
Isaacs S. & Bennett V. (1931) Health and education in the nursery. Routledge, London.
Isaacs S., Brown S.C. & Thouless R.H. (Eds.) *The Cambridge Evacuation Survey*. Methuen, London.
Isaacs S. & Heimann P. (1952) Regression, In M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs & J. Riviere (Eds.) *Developments in Psycho-Analysis*, London.

Gardner D. (1969) Susan Isaacs. Giunti-Martello, Milano.
Klein M. (1930) Susan Isaacs Intellectual growth in young children. London.
Klein M., Heineman P., Isaacs S. & Rivière J. (1952) Developments in Psycho-Analysis. London.
Sayers (2000) Kleinians' Psychoanalysis inside out. Polity Press, Cambridge.

Traduzioni italiane

Isaacs S. (1953) Dalla nascita ai sei anni. La Nuova Italia, Firenze.
Isaacs S. (1954) Genitori e fanciulli. Giunti-Barbera, Firenze.
Isaacs S. (1961) Lo sviluppo intellettuale nei bambini al di sotto degli otto anni. La Nuova Italia, Firenze.
Isaacs S. (1967) Lo sviluppo sociale dei bambini. La Nuova Italia, Firenze.
Isaacs S. (1972) Dai 7 agli 11 anni. Giunti-Barbera, Firenze.
Isaacs S. (1972) Aspetti psicologici dello sviluppo dei bambini. Giunti-Barbera, Firenze.
Isaacs S. (1975) L'infanzia e dopo: saggi e studi clinici. La Nuova Italia, Firenze.
Isaacs S. (1984) Il metodo osservativo e il metodo psicoanalitico. In V. Bonaminio & B. Iaccarino (a cura di) L'osservazione diretta del bambino. Bollati-Boringhieri, Torino, 23-40.
Isaacs S. (1992) Il nudo di una donna. Mondadori, Milano.
Isaacs S. (1995) Il valore educativo della scuola materna. La Scuola, Brescia.
Isaacs S. (2000) La favola è finita: Lily White. Sperling & Kupfer, Milano.
Isaacs S. (2002) Chi non muore si rivede. Sonzogno, Milano.

Ladygina Kots Nadezhda Nikolaevna

(Kuznetsk, 1889 – Mosca, 1963)

Nacque nel maggio del 1889 a Kuznetsk, una cittadina bagnata dal fiume Volga. Ultimogenita di nove figli, la madre apparteneva ad una famiglia di commercianti mentre il padre era un ufficiale dell'esercito, grande amante della musica. Nadezhda si diplomò con i massimi voti e decise di proseguire gli studi presso l'Istituto Superiore di Educazione per donne di Mosca. Pur avendo sognato di divenire una psichiatra per occuparsi dei malati di mente, nel corso degli studi universitari rimase affascinata dalle lezioni di zoologia e dalle esercitazioni di anatomia animale. La chiave di svolta fu la lettura del libro di V.M. Bechterev (1857-1927) *Mente e vita* che la portò al suo principale interesse verso il comportamento animale. All'Istituto femminile frequentò le lezioni di un giovane scienziato Alexander F. Kots (1880-1964), che era divenuto il responsabile del dipartimento Evoluzionismo e Darwinismo, costituito nel 1907. Tra Nadezhda e Alexander nasce una relazione sentimentale che li porterà nel 1911 al matrimonio.

Nel 1913 i coniugi Kots effettuano un lungo e produttivo viaggio in Europa visitando i più importanti laboratori e musei di scienze naturali tedeschi, e successivamente di Parigi, Bruxelles e Londra (in quest'ultima città visitano anche la casa di Charles Darwin). Al ritorno in Russia, nello stesso anno, danno vita al *Darwin Museum* di Mosca, dove i Kots lavoreranno e risiederanno per moltissimi anni, svolgendo la maggior parte della loro carriera scientifica.

Il marito Aleksander, fondatore del museo, riteneva che arte e scienza dovessero convivere, e volle che il Museo Darwin di storia dell'evoluzione si arricchisse di opere pittoriche dedicate alla natura. Nadezhda aiutò il marito ad organizzare il museo rimanendogli una devota collega nel corso della loro vita. Iniziò anche le sue ricerche sul comportamento animale studiando dal 1913 al 1916 la scimmia Joni. Nell'ultimo anno discusse la tesi di laurea dal titolo *Un nuovo metodo di investigazione delle abilità cognitive degli scimpanzé* basata sul materiale raccolto nel corso di queste osservazioni; nel lavoro presentò una nuova tecnica di ricerca "il metodo della scelta secondo un modello" che le permise di studiare i processi cognitivi nello scimpanzé, constatando come il pensiero elementare dell'animale si fondasse solo sull'uso di connessioni spazio-temporali.



Col procedimento da lei ideato per lo studio della percezione animale, il suo scimpanzé aveva imparato a scegliere, da un insieme di gettoni differenti per più caratteri, un gettone identico a quello che lei gli mostrava. Così addestrato, allorché mancavano i gettoni identici, l'animale finiva per scegliere un gettone simile, per un determinato carattere, a quello che gli veniva presentato. Successivamente, riuscì ad abituare Joni a considerare singolarmente il colore o la forma o la grandezza dei gettoni, facendo astrazione per gli altri caratteri. La risposta in questa condizione, secondo Guillaume (1941), era l'equivalente della comprensione di una parola. Con questo metodo sarebbe riuscita a far distinguere allo scimpanzé un gran numero di forme geometriche piane e solide.

Nadezhda, nel 1916, si laureò in scienze naturali, specializzandosi successivamente in zoologia. Proseguì le sue ricerche e in studi successivi riuscì a far scegliere ad uno scimpanzé, da una serie di oggetti (piccoli dadi di legno, cilindri, palle, piramidi, ecc) proprio quello identico all'oggetto precedentemente mostrato all'animale. Lo scimpanzé Joni risultò anche in grado di cercare da un sacco una figura identica e di riconoscere l'identità della figura vista e toccata.

Per studiare le attitudini simboliche di Joni, addestrò lo scimpanzé ad effettuare una scelta dopo la presentazione di un modello, cioè a scegliere, da un insieme di oggetti, l'oggetto simile a quello mostrato dalla sperimentatrice (1928).

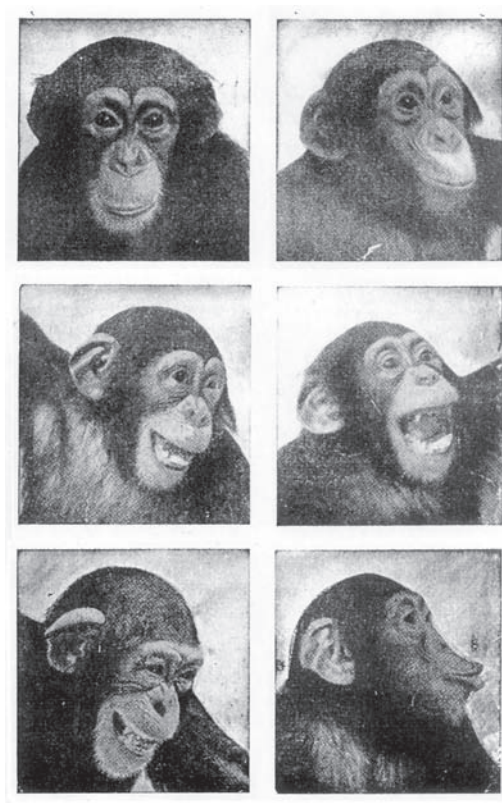
Nel 1925 nasce il figlio Rudy, che la madre studierà, mediante osservazioni giornaliere, per quattro anni fino al 1929. Gli studi effettuati sulla scimmia e sul figlio verranno pubblicati nel 1935 in un libro famoso, anche fuori dalla Russia, dal titolo *Il piccolo dello scimpanzé e il piccolo dell'uomo nei loro istinti, emozioni, giochi, abitudini e movimenti espressivi*. Il volume, stampato in edizione limitata di soli 775 esemplari, riporta le osservazioni e le ricerche di Nadezhda, corredate da ben 144 fotografie, fatte dal marito Alexander (Mecacci, 1982).

Le indagini sperimentali comparate dei processi cognitivi, pubblicati anche su riviste francesi, la portarono a concludere che nel periodo dei primi due anni di vita circa, il piccolo dell'uomo ha già appreso e superato tutto ciò di cui è capace lo scimpanzé adulto; numerosi psicologi (Filloux, 1970) chiameranno "età dello scimpanzé" il periodo che va dai 10 ai 12 mesi.

Il famoso poeta russo Vladimir Majakovsky (1893-1930) in una visita al Darwin Museum conobbe la Kots e rimase sbalordito per le sue ricerche al punto che dopo averla conosciuta "in una sua poesia, parla di lei come di una donna così assorbita e galvanizzata dai suoi studi sugli animali da ignorare il poeta stesso" (Mironenko, 20).

Ladygina Kots Nadezhda
Nikolaevna con in braccio
lo scimpanzé Ioni e il figlio
Rudi.





Manifestazioni di emozioni dello scimpanzé. Da sinistra a destra e dall'alto in basso: calma, tristezza, riso, dispiacere, ira, eccitazione.

Lo studio comparato delle emozioni

Nadezhda osservò e fotografò con l'aiuto del marito anche le espressioni facciali degli scimpanzé, che sono simili a quelle umane, rilevando che nello scimpanzé l'esibizione rilassata con bocca aperta può essere facilmente suscitata tramite il solletico. Rimase colpita (come già Darwin) dalla somiglianza, sia per forma sia per contesto con il riso umano (1937) (vedi foto, Guillaume, 1964).

I Kots, applicando la tecnica del fotomontaggio, riuscirono a evidenziare le differenze espresse nelle emozioni facciali nel piccolo scimpanzé e nel piccolo dell'uomo.

L'attività costruttiva e strumentale delle scimmie antropoidi

Come sottolinea Altmann, il notevole interesse per le grandi scimmie antropomorfe "deriva senza dubbio dalla loro vicinanza tassonomica agli umani; lo scimpanzé, a ciò, aggiunge il vantaggio di essere più interattivo delle altre specie e più immediatamente disponibile e perciò le informazioni sulle interazioni sociali di questo animale sono considerevoli" (1973).

Nel 1941 la Kots studiò lo scimpanzé Peter e successivamente altri quattro. I risultati furono pubblicati nel 1958 come riportato nella tabella seguente.

Animale	Scimpanzé	Età in mesi	Data studio
Joni	Maschio	18 -48	1913-1916
Peter	Maschio	Adulto	1941
Claro	Maschio	?	1958
Cobra	Femmina	?	1958
Rosa	Femmina	6 anni	1958
Raphael	Maschio	Adulto	1958

Nel corso della sua lunga attività di ricerca la Kots raccolse una moltitudine di dati sull'uso degli strumenti da utilizzare con gli scimpanzé, e sulla attività costruttiva

Confronto fra alcune espressioni emotive nella scimmia e nel bambino. Dall'alto in basso: interesse (1-2), dispiacere (3-4), gioia (5-6) (secondo N. Kots).



ed imitativa delle scimmie e dei bambini in età pre-scolare. Studiò anche le abitudini delle scimmie utilizzando 'puzzle boxes'.

Nelle sue ricerche osservò che "mai un piccolo scimpanzé si è rivelato in grado di fare una imitazione ludica: esso si limita ad imitazioni interessate, ed è incapace di aprire le braccia e di fare l'aeroplano. L'animale non è mai in grado di imitare come il bambino!" (1959).

L'arte nello scimpanzé

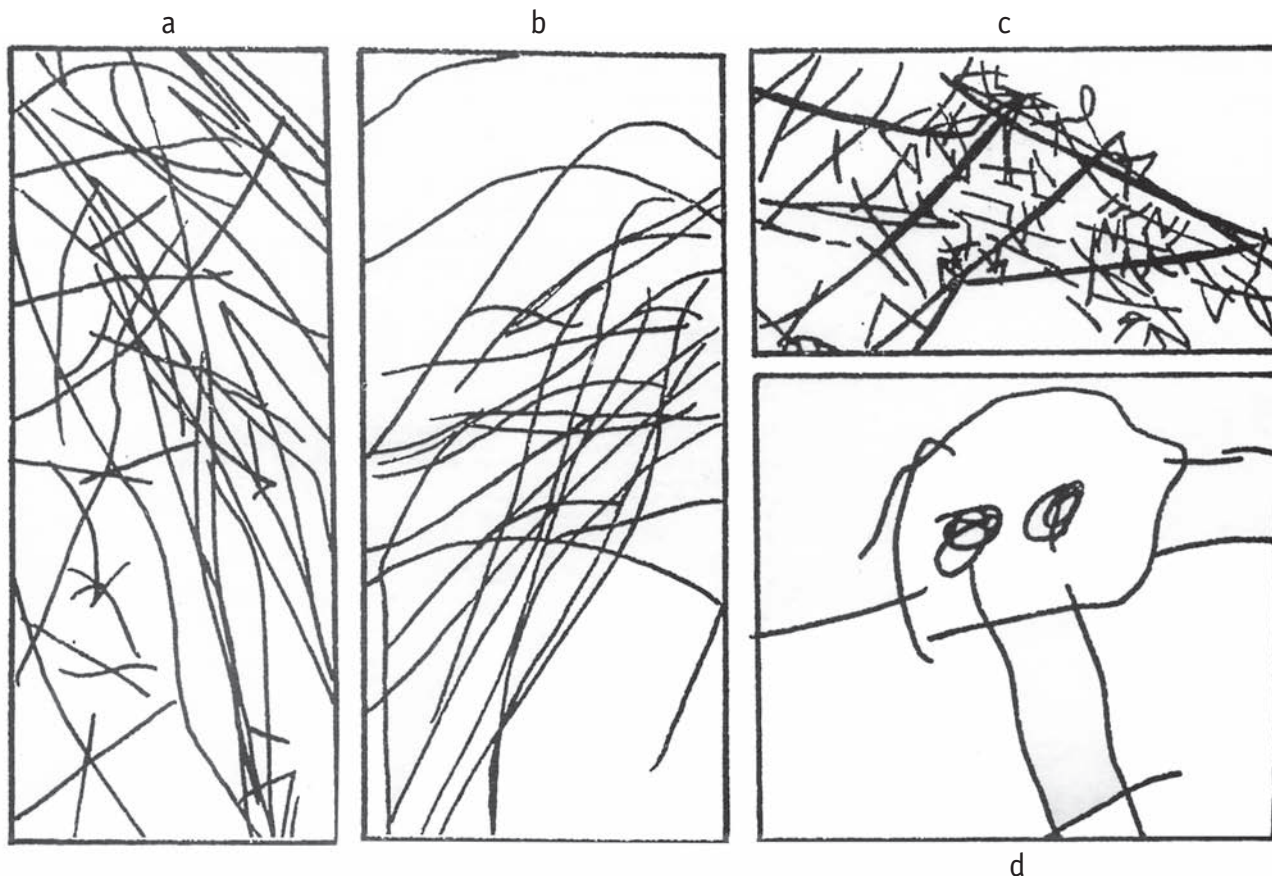
Secondo Morris, la Kots è stata la prima studiosa ad interessarsi della produzione artistica negli scimpanzé.

Ella pubblicò quattro disegni, due del figlio Roody e due del piccolo scimpanzé Joni; in ciascun caso riscontrò la presenza di un primo stadio e un secondo stadio del disegno: "i due disegni anteriori comprendono semplici tracciati lineari e sono di stile identico; i due successivi, invece, sono completamente differenti, sia rispetto ai primi due, sia tra di loro" (fig. 4). La Kots osservò che "nonostante Joni maneggiasse di continuo la matita, i suoi risultati nel disegno a matita non andarono mai al di là del tracciare più linee intersecatesi, mentre Roody, a due o tre anni, poteva già padroneggiare schizzi elementari degli oggetti circostanti". Ella stabilì per la prima volta che i tracciati degli scimpanzé possono cambiare e svilupparsi. I primi disegni di Joni "differiscono sensibilmente dai successivi, poiché le linee semplici si mutano in intersezioni molto caratteristiche in cui lunghe linee nette sono intersecate da linee più corte, di solito secondo angoli retti" (1935).

Questo ulteriore stadio del disegno implica, secondo Morris, "una deliberata tendenza all'intersezione ed è quindi il primo esempio registrato di controllo visivo nel disegno della scimmia" (1969).

In secondo luogo la Kots notò le differenze fondamentali tra le due specie ponendo in evidenza il fatto che, sebbene vi sia una sorta di sviluppo nei tracciati dello scimpanzé, questo non raggiunge lo stadio della formazione delle immagini, come invece avviene nei disegni di Roody: "il pensiero elementare dell'animale si fonda solo sull'uso di connessioni spazio-temporali, mentre il pensiero umano è caratterizzato dalla ricerca di relazioni causali".

Dal 1945, a seguito dell'attacco ideologico sferrato agli psicologi comparati, che



Espressioni grafiche della scimmia (a, b) e del bambino (c, d).

non accettavano la riduzionistica teoria pavloviana del comportamento animale (Meccacci, 1992), Nadezhda fu nominata ricercatore scientifico senior presso l'Istituto di filosofia dell'Accademia delle scienze dell'URSS.

Durante la seconda guerra mondiale diede il suo contributo di aiuto negli ospedali di Mosca, pur continuando il proprio lavoro di ricerca al Darwin Museum. Alla fine del conflitto le furono assegnate due medaglie di riconoscimento, una per il lavoro di volontariato e la seconda per la difesa della città di Mosca.

Nel 1955 le fu attribuito l'Ordine di Lenin e nel 1960 ottenne la laurea honoris causa in Scienze.

Nel periodo 1958-1959 era ancora al lavoro al Museo con gli scimpanzé e con i suoi colleghi moscoviti stava raccogliendo disegni di scimmie (il giovane Claro, le femmine Cobra e Rosa, e il maschio adulto Raphael). Nel 1959 pubblicò il volume *Attività costruttiva e strumentale delle scimmie antropoidi*.

Morì nel 1963, dopo essere stata riabilitata ed aver scritto l'anno precedente su 'Voprosy Psichologii' un articolo dal titolo *Il significato della teoria di C. Darwin per la psicologia comparata*, che, dopo l'affare Lisenko, riportava la genuina teoria evoluzionistica alla psicologia sovietica. Come darwinista, sottolineò la natura evoluzionista dei processi cognitivi ed emozionali nell'uomo e le fondamentali somiglianze, ma soprattutto differenze, tra gli animali e gli esseri umani.

BIBLIOGRAFIA

- Altmann S.A. (1973) I primati. In T.A. Sebeok (cur.) Zoosemiotica. Studi sulla comunicazione animale. Bompiani, Milano, 445-493.
- Brozek J. & Slobin D.I. (Eds.) (1972) Psychology in the URSS: An historical perspective. IASP, New York.
- Guillaume P. (1964) Manuale di psicologia. Editrice Universitaria, Firenze.
- Guillaume P. (1941) Psychologie des singes. P.U.F., Paris.
- Guillaume P. (1961) Psicologia animale. Sansoni, Firenze.
- Guillaume P. & Meyerson I. (1930) Recherches sur l'usage de l'instrument chez les Singes. Journal de Psychologie.
- Kots Ladygina N.N. (1921) Rapporti dal Laboratorio Zoopsicologico del Museo Darwin dal 1914-1920 (in russo), Mosca.
- Kots Ladygina N.N. (1923) Ricerche sulle capacità cognitive degli scimpanzé (in russo). Laboratorio Zoopsicologico del Museo Darwin. Mosca.

Kots Ladygina N.N (1924) Untersuchungen ueber die Erkenntnisfaehigkeiten des Schimpansen. Moscow.
 Kots Ladygina N.N. (1928).Abitudini motorie adattive del Macacus rhesus nelle situazioni sperimentali (in russo), Mosca.
 Kots Ladygina N.N.(1928) Recherches sur l'intelligence du chimpanzé par la méthode de 'choix d'après modèle'. Journal de Psychologie Normale et Pathologique, 25,255-275.
 Kots Ladygina N.N.(1928). Abitudini motrici adattative della scimmia Macacus rhesus in cattività (in russo), Mosca.
 Kots Ladygina, N.N.(1930) Les aptitudes motrices adaptives du singe inférieur. Journal de Psychologie, 27,412-447.
 Kots Ladygina, N.N.(1935) Il piccolo dello scimpanzé e il piccolo dell'uomo nei loro istinti, emozioni, giochi, abitudini e movimenti espressivi (in russo, con abstract in inglese). Scientific Memories of Museum Darwinianum, 3, Mosca.
 Kots Ladygina N.N.(1937) La conduite du petit chimpanzé et de l'enfant de l'homme. Journal de Psychologie Normale et Pathologique, 34,494-531.
 Kots Ladygina N.N.(1958) Lo sviluppo della mente nel processo evolutivo degli organismi (in russo). Mosca.
 Kots Ladygina N.N.(1959) Attività costruttiva e oggettuale nelle scimmie (scimpanzé) (in russo). Mosca.
 Kots Ladygina N.N.(1962) Il significato della teoria di C. Darwin per la psicologia comparata (in russo). Voprosy Psichologii.
 Kots Ladygina N.N. (1982) Infant ape and human child. Storia e critica della psicologia.3,109-112.
 Kots Ladygina N.N. (2002) Infant chimpanzee and human child:A classic 1935 comparative study of ape emotions and intelligence. Oxford University Press, New York.
 Misiti R.(1982) Ladygina Kots and Soviet comparative psychology. Storia e critica della psicologia, 2,109-112.
 Mecacci L. (1982) Another lost world of Russian psychology. International Journal of Comparative Psychology.
 Mironenko I.A. (2000) Nadezhda Ladygina-Kots: A Russian woman pioneer in evolutionary psychology. In:
 H. Gundlach,R.Roe, M. Sinatra & G. Tanucci (Edt.) European pioneer women in psychology. Angeli, Milano, 115-124.
 Morris D. (1969) Biologia dell'arte. Bompiani, Milano.

Petrova Marija Kapitonovna

(1874- 1948)

Di questa importante studiosa sovietica non sono riuscito a trovare notizie biografiche essenziali, pur essendo stata una delle prime, più vicine e note allieve e collaboratrici di I.P. Pavlov (1849-1936). Una fotografia del 1924 (in Frolov, 1965) ritrae Pavlov che tiene una conferenza, attorniato da 15 allievi; una sola, alle spalle del Maestro, è una donna, forse la Petrova? (fig. pag. 28).

Marija cominciò a lavorare con Pavlov nel 1912, occupandosi di tipologia e patologia dell'attività nervosa superiore, i riflessi condizionati. Si laureò in medicina all'Università di San Pietroburgo nel 1914, discutendo con Pavlov una tesi sul sonno dal titolo Contributo allo studio dell'irradiazione e dei processi d'inibizione.

Nei Mercoledì di Pavlov, la Petrova è la ricercatrice più citata, anche se il maestro disse di lei "Marija è soltanto mani, mani molto preziose, ma soltanto mani", pur ritenendola una sua eminente allieva (Babkin,1974). Di fatto, tutto il lavoro di ricerca di Marija, durato 35 anni, si svolse con i cani presenti nella 'torre del silenzio', il laboratorio per lo studio dell'attività nervosa superiore nell'Istituto di medicina sperimentale diretto da Pavlov.

Nel 1924 la Petrova lavorò con un cane pastore, Usach, che manifestava un caratteristico riflesso di protezione, cioè la tendenza a 'difendere' lo sperimentatore da qualsiasi 'attacco' rivoltagli da parte di coloro che l'animale considerava estranei: entrava in questi casi in uno stato di eccitazione estrema: "Il cane non permetteva a nessuno di entrare nella stanza in cui si svolgevano gli esperimenti, neppure a Pavlov, la cui apparizione sulla soglia veniva accolta dal cane con un abbaiare furioso. Allora Pavlov



prese un po' di carne e la offrì al cane, da quel momento la reazione di difesa cessò di manifestarsi e il cane permise a Pavlov di avvicinarsi alla Petrova e di prenderle perfino la mano" (Frolov).

Nel 1927, con Bykov, la Petrova fece delle misurazioni accuratissime del periodo di latenza dei riflessi condizionati del cane, al fine di eliminare lo stato inibitorio che esiste anche nel riflesso condizionato con breve ritardo (30 sec). Insieme trovarono che il periodo di latenza di un riflesso condizionato motorio, basato su un riflesso incondizionato alimentare, era di 80 m/sec, mentre il periodo di latenza di un riflesso motorio condizionato basato su un riflesso incondizionato di difesa (stimolazione elettrica della zampa) era soltanto di 60 m/sec.

Studi sulle fobie sperimentali

Il cane del laboratorio, John, che era stato fortemente traumatizzato durante l'inondazione di Leningrado del 1924, continuava ad avere le stesse reazioni di paura alla vista o al rumore di un rivolo d'acqua. La Petrova fece una serie di osservazioni su John il quale, dopo una tensione eccessiva dell'inibizione, si rifiutava di avvicinarsi all'orlo di una scala, evidenziando una fobia per la profondità; va precisato che gli esperimenti con questo cane si effettuavano al secondo piano del laboratorio (1935).

Ella tenne in osservazione per un lungo periodo l'animale castrato, il cui sistema nervoso era eccellente; gli venne tuttavia affidato un compito, riguardo l'inibizione, che il suo cervello non era in grado di compiere. Come risultato, ogni manifestazione connessa all'inibizione degli stimoli divenne estremamente difficile per il cane e si risolse sostanzialmente in maniera patologica. Il cane, dopo essere stato sottoposto ad una eccessiva tensione del processo inibitorio, incominciò a reagire in maniera esagerata anche a pericoli immaginari, rappresentati ad esempio, da una rampa di scale che scendeva dal primo piano, manifestando una caratteristica fobia, un terrore all'idea di trovarsi sull'orlo di questo minuscolo precipizio, addossandosi al muro, rifiutando di prendere un pezzo di carne che era stato posto accanto alla ringhiera. Pavlov spiegò tale comportamento col fatto che l'animale normale doveva inibire i movimenti che possono provocare la sua caduta quando si trova pericolosamente vicino al bordo della scala e che la fobia del vuoto, almeno in alcuni casi, poteva essere determinata dalla labilità patologica dell'inibizione. La Petrova fornì una propria spiegazione, secondo cui il cane evitava situazioni in cui sarebbe stato costretto ad avere reazioni inibitrici che ne generavano la paura.

Un altro cane, Usàc, quando si trovava sul tavolo per gli esperimenti, in una stanza isolata, non permetteva a nessuno di accostarsi. “Era per me un vero tormento rimanere lontano dalla Petrova quando volevo assistere all’esperienza. – ricorda Pavlov in uno dei *Mercoledì* – Il cane abbaia con tutte le sue forze e se avesse potuto strappare i legami che lo avvincevano si sarebbe gettato su di me. Ma bastava che Usàc fosse fuori dalla stanza degli esperimenti, perché le sue relazioni con la gente cambiassero completamente e ciò prova l’adattamento a condizioni determinate” (1935).

La Petrova lavorò per circa otto anni anche col cane Postrèl, osservando che “mentre nei vecchi esperimenti l’estinzione avveniva in cinque-sette minuti, adesso avviene persino in 30 minuti e la curva di secrezione salivare presenta un carattere ondulatorio”.

La Petrova era molto abile nel lavorare con i cani da laboratorio; infatti, ad esempio, il cane Bèlyj, che a causa della sua eccitabilità e che era stato addirittura scartato, fu dato alla Petrova, che riuscì ad usarlo nella sperimentazione per lo studio del fenomeno dell’auto-induzione. Ella adottò numerose misure per eliminare questa auto-induzione: la soluzione della ricercatrice fu quella di togliere il cane dal tavolo sperimentale e proseguire in altro modo con la sperimentazione.

Lo studio delle nevrosi sperimentali

Per nevrosi sperimentale la scuola pavloviana intendeva le modificazioni comportamentali a carattere generalmente patologico, acute o croniche, globali o parziali, che si osservano nell’animale posto in una situazione sperimentale difficile e penosa.

Al primo Congresso Internazionale di Neurologia del 1931, a Berna, Pavlov presentò una relazione su “Le nevrosi sperimentali”. Riferì che la nevrosi dipendeva dal temperamento dell’animale (Pavlov aveva classificato i tipi di temperamento concordemente con la concezione esposta da Ippocrate). Nella relazione sottolineò che la sua “esposizione dettagliata è il risultato delle recenti ricerche della Petrova su cani castrati... Nel corso degli esperimenti si è presentato un fenomeno inatteso, molto curioso. I tipi (cani) più o meno forti presentano in generale, immediatamente dopo la castrazione, una bassa capacità di lavoro del sistema nervoso: i riflessi condizionati positivi diminuiscono; nel tipo debole accade il contrario. Dopo la castrazione i riflessi condizionati aumentano per qualche settimana... Solamente più tardi seguirà una grande debolezza delle cellule corticali e l’inoculazione del bromo non migliora, ma aggrava la situazione”.

Cosa avviene nel cervello quando abbiamo a che fare con un processo eccitativo? E con quale rapidità questo si diffonde nello spazio e nel tempo rispetto al fenomeno dell’inibizione? A queste domande provò a rispondere la Petrova dimostrando che “anche il processo di eccitazione si diffonde nella sostanza della corteccia cerebrale, ma con assai maggior rapidità del processo di inibizione: si ha quella che viene chiamata ‘reazione affettiva’”. Fin dall’inizio di questo studi la Petrova aveva sottolineato come questi tipo di disturbi psichici erano spesso accompagnati da vari disturbi somatici quali difficoltà respiratorie, eczemi, processi ulcerosi, otiti, eccessiva secrezione salivare, ecc. cioè dei disturbi psicosomatici!

I cani castrati, negli esperimenti della Petrova, furono sottoposti in laboratorio, per 13 anni continuati, ad esperienze di varia specie, gravose per il loro sistema nervoso. In essi “si produssero quei conflitti, cioè degli scontri di processi di eccitazione e di inibizione della corteccia cerebrale la cui intensità e frequenza li portò a sviluppare – osservò la Petrova – molto più spesso che in altri animali, malattie molto simili al cancro nell’uomo... tale sovraccarico cronico del sistema nervoso dei cani castrati dava origine alla formazione dei tumori sia benigni che maligni!” (Ivanov-Smolenski, 1951).

Le ricerche sul processo ipnotico

Pavlov e Petrova condussero delle ricerche su alcuni aspetti e sulle modalità di diffusione del processo ipnotico. Conducendo gli esperimenti sul riflesso alimentare nel cane poterono osservare una dissociazione tra la componente secretoria e quella motrice o volontaria del riflesso, nel senso che in determinate condizioni di stimolazione può ottenersi, separatamente, l’ipnosi dell’una o dell’altra componente.

Nel lavoro con Pavlov del 1932 venne fornita un’analisi psicofisiologica profonda

dell'ipnosi negli animali. Certi fenomeni ipnotici sono spiegati sulla base dei dati sperimentali, forniti dalla Petrova, alla luce della localizzazione e del movimento ipnotico, dei fenomeni di induzione reciproca e delle correlazioni fra corteccia cerebrale e centri subcorticali.

La Petrova dimostrò che l'inibizione prolungata consente il restauro della capacità lavorativa delle cellule nervose della corteccia dei grandi emisferi cerebrali e dei centri sottocorticali, favorendo la normalizzazione di tutta l'attività riflesso-condizionata.

Lo studio psicofisiologico del sonno

Le ricerche sulla inibizione protettiva, condussero la Petrova a perfezionare la pratica terapeutica del sonno, facendone uno strumento facilitatore della ripresa funzionale dell'organismo. La tesi della scienziata e i suoi altri lavori che si riferiscono allo studio fisiologico del sonno e dei fenomeni simili rappresentano un prezioso contributo alla teoria di Pavlov sul sonno. Questa tesi esamina le questioni che riguardano l'azione ipnogenica dei differenti eccitanti condizionati (termici, cutanei, meccanici, sonori, ecc), le procedure di lotta contro il sonno, la trasformazione di una forte corrente faradica in agente ipnogeno, l'influenza del riflesso di 'garde' sull'apparire del sonno, le cause dell'estranea sonnolenza manifestata dai cani 'vivi' ed eccitabili. Come ella riferiva "il sonno è caratterizzato da un atteggiamento particolare del sistema nervoso centrale verso gli impulsi provenienti dall'esterno e dagli stati particolari della muscolatura". Ella considerava l'apparizione dei limiti dei movimenti dell'animale all'apparizione del sonno come un fattore secondario tra quelli che determinano l'apparizione del sonno e il carattere degli impulsi esterni, la loro qualità, la loro durata e la loro intensità come un fattore decisivo in questa comparsa. A suo parere le eccitazioni condizionate monotone e prolungate, in primo luogo le eccitazioni termiche e meccaniche della pelle, hanno un effetto ipnotico inevitabile. Ricerche sull'inibizione protettiva la condussero a perfezionare la pratica terapeutica del sonno facendone uno strumento facilitatore della ripresa funzionale; secondo Wortis "convergenndo con la psicoterapia per ottenere risultati più rapidi" (1953).

Psicopatologia

Durante l'ultimo anno di vita di Pavlov, nel 1936, la Petrova e il collega Krasnogorsky N. si dedicarono allo studio dell'origine di quei particolari stati che si manifestano negli animali e che hanno diversi punti di contatto con i disturbi mentali (quindi oltre le nevrosi sperimentali). Nel corso delle loro ricerche, la Petrova si avvicinò ancora di più al riprodurre sperimentalmente vari sintomi osservati nelle cliniche psichiatriche.

Come ricorda Ivanov-Smolenski, dopo la morte di Pavlov Marija continuò le ricerche nel campo della fisiologia patologica sperimentale dei disturbi funzionali del cervello "con una energia ineguale e un interesse appassionato, sviluppando negli anni le idee scientifiche del suo maestro... con l'amore, nella misura delle modeste forze e mezzi, fece avanzare l'eredità del suo grande maestro" (1951).

L'analisi psicofisiologica degli stati d'inibizione ipnotica e del negativismo osservato nei cani risultò di grande importanza per comprendere certi fenomeni osservati in clinica psichiatrica, in particolare i sintomi psicopatologici dei malati colpiti da forme di schizofrenia catatonica.

Marija Petrova fu vincitrice del premio Stalin per essersi distinta come scienziata dell'Unione Sovietica. Morì a 74 anni, il 14 maggio del 1948 e come scrisse Ivanov-Smoleski: "la morte della prof. Petrova rappresenta una grande perdita per lo sviluppo della fisiologia patologica sperimentale pavloviana dei segmenti superiori del sistema nervoso centrale" (1951).

BIBLIOGRAFIA

- Babkin B.P. (1974) Pavlov. Una biografia. Ubaldini Ed. Roma.
- Bykov K.M. & Petrova M.H. (1927) Il periodo latente del riflesso condizionato. Trudy fiziologicheskikh laboratorij akad. I.P. Pavlova, 2, 91.
- Ivanov-Smolenski A. (1951) Les voies du développement des idées de I. Pavlov dans le domaine de la physiologie pathologique de l'activité nerveuse supérieure. In Académie des Sciences de l'URSS, Académie de Médecine. Sessione scientifica consacrée aux problèmes de la théorie physiologique de I. Pavlov. Editions en langues étrangères, Moscou, 78-148.
- Masucco Costa A. (1963) Psicologia sovietica. Boringhieri, Torino.
- Pavlov I.P. (1969) Psicopatologia e Psichiatria. Editori Riuniti, Roma.
- Pavlov I.P. (19) I mercoledì. La Nuova Italia, Firenze.
- Pavlov I.P. & Petrova M.K. (1932) Fisiologia dello stato ipnotico del cane. Lavori dei laboratori fisiologici dell'accademico Pavlov, 4. (Trad. it. in Pavlov I.P.: Psicopatologia e psichiatria. Editori Riuniti, Roma, 1969),
- Pavlov I.P. & Petrova M.K. (1934) A contribution to the physiology of the hypnotic state of dogs. Character and Personality, 2, 189-200.
- Petrova M.K. (1913) Sull'irradiazione dell'eccitazione nella corteccia degli emisferi cerebrali. Lavori della Società dei Medici Russi di San Pietroburgo, 80. (in russo)
- Petrova M.K. (1914) Contributo allo studio dell'irradiazione e dei processi d'inibizione. Tesi di laurea. Università di San Pietroburgo. (in russo).
- Petrova M.K. (1916) Méthode générale d'application des excitants conditionnels. Archives des sciences biologiques, 20, 1.
- Petrova M.K. (1917) Metodo generale d'applicazione degli eccitanti condizionati. Bollettino del laboratorio di biologia di Pietrogrado, 16. (in russo).
- Petrova M.K. (1924) Le differenti specie di inibizione interna ottenuta in alcuni casi particolarmente difficili. Lavori del laboratorio di I.P. Pavlov, 1, 61-70. (in russo).
- Petrova M.K. (1925) La lotta contro il sonno. Lavoro di equilibrio tra i processi di eccitazione e quelli di inibizione. Archivi di scienze biologiche, tomo per il giubileo di I.P. Pavlov, 275-285. (in russo).
- Petrova M.K. (1925) Deviazioni patologiche dei processi d'eccitazione e d'inibizione a seguito di un antagonismo responsabile di questi processi. Lavori del laboratorio di I.P. Pavlov, 1, 199-211. (in russo).
- Petrova M.K. (1925) The therapy of experimental neuroses in dogs. Archives of Biological Sciences, 25, 1-3.
- Petrova M.K. (1926) Deviazione patologica dei processi di eccitazione ed inibizione nel caso di una loro difficile combinazione. Trud. Inst. Fiziol. i. Pavlova, 1, 2-3
- Petrova M.K. (1938)
- Petrova M.K. (1941) La terapia delle nevrosi sperimentali. IX Congresso in memoria di Pavlov, Akademia nauk SSSR.
- Petrova M.K. (1941) Materiale per la comprensione del meccanismo fisiologico dei movimenti volontari. Trud. Fiziol. Lab. Pavlova, 10, 41-50.
- Petrova M.K. (1945) L'inibizione come fattore di ripristino dell'attività nervosa. Lavori del laboratorio di fisiologia dell'accademico J.P. Pavlov, 12, 106-128.
- Petrova M.K. (1945) Le fobie sperimentali. Lavori del laboratorio di fisiologia dell'accademico J.P. Pavlov, 12, 1.
- Petrova M.K. (1946) Il ruolo della corteccia cerebrale funzionalmente indebolita nello sviluppo di vari stati patologici nell'organismo. Medgiz.
- Petrova M.K. (1946) Indebolimento funzionale della corteccia cerebrale e suo ruolo nell'origine di vari processi patologici organici. (in russo) Leningrado.
- Wortis J. (1953) La psychiatrie soviétique. PUF, Paris.
- Traugotte N.N. (1958) Mariia Kapitanovna Petrova; 10° anniversario della morte, 14 maggio 1948 (in russo), Patol. Fiziol. Eksp. Ter., 2, 62-3.
- Zborovskaia II, Zamakhoher Sh.M. (1958) In memoria di M.K.P. (in russo) Patol. Fiziol. Eksp. Ter., 2, 63-4.
-

Rebekka Aleida Biegel

(Groningen, 1886 – Westertbork, 1943)

Rebecca Aleida Biegel nacque a Groningen, nell'Olanda del Nord, il 27 luglio del 1886. Secondogenita di quattro figli, condivise con la sorella minore Annie larga parte della sua vita. L'ambiente familiare, di origine ebraica, fu descritto come "opulento, intellettuale, artistico e liberale". Il padre Joseph, uomo di successo, era direttore di un quotidiano economico. I genitori fecero frequentare il Gymnasium ad entrambe le figlie, come ai fratelli, cosa poco usuale all'epoca. Completata la maturità, la famiglia si trasferì in Svizzera a causa di problemi di salute del figlio primogenito. Rebekka, detta Betty, decise di proseguire gli studi all'Università e si immatricolò alla facoltà di astronomia all'Università di Leyden.

Svolse gli studi universitari tra il 1906 e il 1913, con una serie di interruzioni di viaggi in Svizzera a causa delle sue scarse condizioni di salute. Nel periodo 1911-12 si affiliò alla Associazione delle Studentesse di Leyden della quale fu una fervente attivista. Proseguì gli studi a Zurigo, dove ottenne il PhD in astronomia nel 1921, discutendo una tesi dal titolo *Sull'astrologia degli antichi egiziani*.

Non essendo soddisfatta dell'astronomia, svolse dei lavori precari presso le università di Tubinga e di Amsterdam: "pur essendo una persona abile ed ambiziosa, si sentì frustrata per l'assenza di possibilità di carriera" (Roe, 2000). All'età di quarantun anni decise di rivolgersi in altra direzione ed ad altra disciplina, la psicologia.

Si immatricolò alla facoltà di Filosofia di Utrecht, dove si laureò nel 1928, studiando con F. J. Roels, il primo docente di psicologia in Olanda.

La scelta dello studio della psicologia fu una scelta felice. Poco dopo il conseguimento della laurea, il Prof. Roels fu chiamato dalle Poste Olandesi ad organizzare il Dipartimento di psicotecnica e chiamò come suoi collaboratori la Biegel e De Quay. Nel giro di un anno Betty fu nominata consigliere psicotecnico alle Poste, acquisendo una posizione permanente. Il De Quay cambiò carriera e si dedicò alla politica, divenendo, dopo la Seconda guerra mondiale, primo ministro dell'Olanda.

Rebekka divenne successivamente responsabile del laboratorio di psicotecnica, sviluppando la gestione della selezione presso le Poste olandesi.

Ella si buttò a capo fitto in questo lavoro, dedicandovisi totalmente e, dopo aver fondato il laboratorio di psicotecnica, allargò il suo lavoro di consulenza al Dipartimento della salute della città di Amsterdam, alle miniere statali di Hederlen ed anche alla società Philips di Eindhoven.

La sua attività si svolse inizialmente in una modesta stanza nel seminterrato del capo ufficio delle poste all'Aia. Il laboratorio, completato nel 1933, fu collocato in uno spazio molto più largo con parecchi uffici e sale per effettuare i test. Il laboratorio serviva per l'esame psicotecnico per la selezione dei radiotelegrafisti, degli automobilisti e dei telefonisti.

Gli esami vennero estesi ad altre occupazioni, tra le quali quella dei postini e degli impiegati. Il suo obiettivo si allargò alla selezione del personale dei Guarda Coste e di parecchie società di trasporti.

Benché l'enfasi nel laboratorio fosse legata all'esame testologico, vi si svolsero anche delle attività nel campo dell'ergonomia (o così chiamata Obyektpsychotenik). La Biegel fu coinvolta in prima persona nella progettazione di sedie, scrivanie e banconi per gli impiegati e gli operatori telefonici; si occupò anche della progettazione dei parcheggi e della segnaletica stradale.

Betty prediligeva le misure obiettive rispetto ai giudizi clinici, preferendo l'uso complesso e realistico di compiti per misurare le capacità delle persone. Ad esempio, usò il tasto telegrafico per selezionare i radiotelegrafisti o una cabina d'auto specificamente approntata per testare gli autisti. Per allargare le sue potenzialità professionali, nel 1931 visitò il laboratorio di psicologia industriale di J-M. Lahy a Parigi.

Rispetto ad altri psicologi che usavano test proiettivi, Rebekka utilizzava una intervista standardizzata di 20 minuti per individuare gli interessi, le attitudini e le aspirazioni dei candidati alla selezione.



Data la serietà e la correttezza scientifica dei suoi interventi di selezione, il Laboratorio ottenne un ampio successo e consenso non solo presso le pubbliche autorità ma anche presso le società di assicurazione che riscontrarono che gli autisti selezionati dal Laboratorio presentavano una incidentalità che si era ridotta del 5-10%, al punto da richiedere una certificazione di appropriatezza per gli autisti assicurati.

Quando la Biegel pubblicava un articolo su una rivista scientifica, le venivano richiesti degli estratti che poi venivano letti dai membri di società, da personaggi pubblici e persino dai parlamentari, dai giudici e dai commissari di pubblica sicurezza.

Conscia del proprio successo professionale, propose al Ministero dell'educazione di creare una cattedra in psicotecnica (psicologia applicata) presso il Politecnico di Delft.

La sua richiesta, fatta nel 1933, fu respinta con la motivazione che gli studenti non erano interessati alla psicotecnica: "Non è improbabile che il rifiuto fu dettato dal fatto che la richiesta era stata fatta da una donna. Il Politecnico era una università prettamente maschile con presenti solo il 4% di studentesse e nessuna donna nello staff insegnante" (Roe, 2000).

La Biegel non si arrese e ripresentò la richiesta, che fu accolta nell'ottobre del 1935, e ottenne l'incarico di docente a contratto, presentando un corso dal titolo *Il fattore umano nei processi lavorativi*, fornendo così una supervisione in psicologia industriale.

L'Olanda tra le due guerre mondiali

Durante la prima guerra mondiale, l'Olanda riuscì a mantenere la neutralità, nonostante le continue pressioni degli Alleati e della Germania. Il regno di Guglielmina mantenne questa posizione fino allo scoppio della seconda guerra mondiale. La condotta dell'Olanda durante il conflitto venne variamente giudicata, specialmente per la negata ospitalità ai profughi belgi. Ulteriori cause di discordia con il Belgio si ebbero per i diritti sulla foce della Schelda e sul canale da Gand a Terneuzen. Tutte le varie controversie vennero risolte con il trattato dell'Aia, il 3 aprile 1925. Successivamente, nel 1927, l'Olanda e il Belgio firmarono un trattato di alleanza per la reciproca tutela della propria neutralità in vista del secondo conflitto mondiale. Dopo il 1929, la dura realtà della crisi economica e le conseguenze politiche e sociali della miseria e della disoccupazione si fecero sentire anche in Olanda: di ciò troviamo traccia nelle opere di alcuni scrittori. Un forte successo, ad esempio, ebbe lo scrittore Theun de Vries, il maggior autore di romanzi a sfondo sociale. Importante per la formazione culturale degli intellettuali olandesi fu la rivista *Forum* uscita tra il 1932 e il 1935. La rivista non si occupò soltanto di fenomeni letterari, ma affrontò anche la problematica del collettivismo e dell'individualismo, quest'ultimo difeso come salvaguardia della personalità, in un tempo in cui essa rischiava di essere soppressa a causa dei movimenti totalitari: fascismo, nazismo e comunismo. In *Crisi della civiltà* (1935) lo storico della cultura Johan Huizinga (1872-1945) vide minacciate le migliori tradizioni spirituali dell'Europa borghese e rivolse ai suoi contemporanei parole di ammonimento e riflessione.

Il 10 maggio del 1940 le truppe tedesche, senza preavviso, attaccarono l'Olanda che, in pochi giorni, fu costretta, come il Belgio, a capitolare. Alcune sue città, prima fra tutte Rotterdam, rasa al suolo quasi completamente, "furono colpite da indiscriminati bombardamenti aerei" (Shirer, 1962). Il 18 maggio la regina Guglielmina, la famiglia reale e parte del governo legale dovettero riparare in Inghilterra. I tedeschi sottoposero i territori olandesi occupati ad un Commissario del Reich: solo Amsterdam fu risparmiata dalla distruzione della guerra. Molti dei suoi cittadini, tuttavia, affrontarono delle persecuzioni da parte dei tedeschi per aver protestato contro le deportazioni di molti olandesi, tra i quali un gran numero di ebrei, che avevano fatto di Amsterdam la loro patria; un celebre riferimento fu *Il diario di Anna Frank* (1929-1945) che attirò l'attenzione di tutto il mondo sulle condizioni di una tipica famiglia ebrea durante gli anni della guerra.

L'Olanda visse un lungo periodo di persecuzioni, soprattutto gli ebrei, e di distruzioni che continueranno fino alla capitolazione della Germania nazista. Lo stesso J. Huizinga, invisato agli invasori tedeschi, fu prima rinchiuso in un campo di concentramento e poi confinato. Nel 1965 lo scrittore olandese Presser pubblicò una storia documentata della sorte degli ebrei in Olanda dal 1940 al 1945 dal titolo *Ondergang* (*Sterminio*).

La Biegel e la professione psicologica in Olanda prima del secondo conflitto mondiale

La Biegel occupò un ruolo nell'istituzionalizzare la Psicologia professionale olandese fondando l'Istituto Olandese degli Psicologi professionali, che fu costituito nel novembre del 1939. Diversamente dalla Associazione Olandese di Psicologia, fondata nel 1927, l'adesione a membro dell'Istituto fu limitata a psicologi laureati che svolgevano una pratica professionale. Lo scopo era di salvaguardare l'Istituto dalla presenza di incompetenti, di favorire lo sviluppo della psicologia e di supportare gli psicologi con una formazione teorica e pratica. La Biegel fu eletta nel consiglio dell'associazione e rieletta nel 1940.

Il suo contributo rimase però marginale dato che nello stesso anno la Germania occupò l'Olanda, allontanò tutti gli ebrei dalle loro funzioni e li cancellò dalle associazioni. Nel 1942 Betty fu costretta dalle autorità naziste a lasciare l'Aia e a trasferirsi ad Amsterdam, dove le tolsero la direzione del Servizio psicologico, ritenendo che fosse più adatta a svolgere un servizio psicologico presso il *Centro Ebraico per l'Educazione Professionale*.

Nel maggio del 1943 gli occupanti tedeschi ricevettero l'ordine di deportare tutti gli ebrei presenti nel territorio olandese.

Betty e la sorella Annie furono catturate e condotte al Campo di concentramento di transito a Westerbork, nell'Olanda orientale, dove giunsero il 26 maggio. Quando seppero che sarebbero state trasferite in un campo di concentramento in Polonia o in Germania, le due sorelle si suicidarono (1 giugno 1943).

Contributi scientifico-professionali

Nel 1932 la Biegel pubblicò un articolo sui nuovi metodi per l'addestramento dei radiotelegrafisti fondato sulla formazione di una "gestalt uditiva". A seguito dell'enorme successo ottenuto, questa tecnica di addestramento fu richiesta dall'Aviazione Civile, dai Guardia Coste e dal Servizio Radio della Marina Reale.

Nel 1936 pubblicò il volume *Selezione del personale e psicotecnica* nel quale indicava le linee guida e sottolineava l'importanza dei metodi psicotecnici per la selezione del personale, compresi i manager. Il testo è stato riedito undici anni dopo con la presentazione del presidente dell'Istituto Olandese degli Psicologi Professionali, H. J. Brugmans.

Nel suo impegno divulgativo sulla sicurezza stradale nelle riviste *L'Auto* e *Medicina ed auto* dedicò anche spazio alla polemica tra gli psicotecnici e i medici e gli psichiatri.

Sostenne la necessità che misure obiettive erano indispensabili per effettuare su basi scientifiche la selezione del personale, sottolineando che l'interpretazione dei profili professionali dipendeva anche dal tipo di occupazione richiesto.

BIBLIOGRAFIA

(Non vengono riportati i titoli dei lavori in lingua olandese).

Biegel R.A. (1921) Zur Atrognosie der alten Aegyper. Tesi di laurea, Zurigo.

Biegel R.A. (1928) Beitrag zur Prufung des Kombinationsvermogens. Comptes rendus de la Cinquième Conférence Internationale de Psychotechnique, Utrecht.

Biegel R.A. (1931) Eine Eignungsprufung fur Kunkentelegraphisten. Psychotechnische Zeitschrift, 6,41-45.

Biegel R.A. (1932) Das Anlernen der Horafnahme durk Funkentelegraphisten. Psychotechnische Zeitschrift, 7.

Biegel R.A. (1934) An improved typewriter keyboard. The Human Factor, 8,3-8.

Biegel R.A. (1934) Claviers perfectionnés pour machines à écrire et télétypie. Bulletin Trimestrel de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle, 14.

Biegel R.A. (1935) New keyboards for typewriters. Comptes Rendues de la VII Conférence Internationale de Psychotechnique. Prague.

Biegel R.A. (1936) La selection et l'apprentissage des opérateurs radiotélégraphistes. Congrès International de l'Enseignement Technique. Rome.

Biegel R.A. (1938) Recherche sur les combinaisons de couleurs et la structure des plaques de police. Le Travail Humain, 6, 273-297.

Biegel R.A. (1938) Un test pour l'éblouissement. Rapports et Comptes Rendues, Congrès International de Psychologie.

Biegel R.A. (1939) La signalization des passages à niveau. *Le Travail Humain*, 7.
Biegel R.A. & de Quay J.E. (1930) La sélection des opérateurs radiotélégraphistes. *Revue de la Science du Travail*, 2.
Biegel R.A. & de Vries M.J. (1932) Die Prüfung des überlegtern Reagierens. *Psychotechnische Zeitschrift*, 7, 117-120.
Biegel R.A. & de Vries M.J. (1935) Une installation pour la sélection des chauffeurs aux Pays-Bas. *Le Travail Humain*, 3, 139-152.
Bierens De Haan J.A. (1951) *Psicologia degli animali*. Mondadori, Milano
Brandt Corstius J.C. & van Woudenberg G. (1969) *La letteratura olandese*. Sansoni/Accademia, Firenze-Milano.
Roe R.A. (2000) A woman pioneer in Dutch applied psychology: Rebecca Biegel. In H. Gundlach, R. Roe, M. Sinatra & G. Tanucci (Edt.) *European pioneer women in psychology*. Angeli, Milano, 59-74.
Shirer W.L (1962) *Storia del terzo Reich*. Einaudi, Torino.

Hermine von Hug-Hellmuth

(Vienna, 1871 – 1924)



Hermine von Hug- Hellmuth nacque a Vienna il 31 agosto 1871, da un'antica famiglia dell'aristocrazia militare; secondogenita ed unica sopravvissuta di tre figli, aveva una sorellastra, Antoine, figlia illegittima del padre.

I primi anni della giovinezza furono travagliati a causa di una grave malattia della madre, che morì quando Hermine aveva 12 anni. La madre era una "donna di notevole cultura, interessata alla musica e buona conoscitrice di diverse lingue, che si occupò direttamente dell'istruzione della figlia, finché ne ebbe la forza... Nel rapporto con la madre forse si trovano le radici ambiziose intellettuali della bambina" (Aliprandi, 2002).

Il padre, dotato di forte personalità, intollerante di ogni segno di debolezza, viene ammirato quanto temuto per il "suo sguardo penetrante e blu come quello dell'imperatore".

Hermine, terminati gli studi superiori, divenne istitutrice e con la sorellastra Antoine, fondò una scuola rurale per adolescenti.

Ma i desideri e le ambizioni trasmessi dalla madre erano altri e Hermine sognava di iscriversi all'Università di Vienna, che frequentò dapprima come uditrice, nel 1897. Quando l'università venne aperta anche alle donne, nel 1904 si iscrisse alla facoltà di filosofia, laureandosi nel 1909, a trentotto anni con una tesi in fisica sperimentale.

Nel 1906 nacque Rudolf Otto, Rolf, figlio illegittimo della illegittima Antoine: questa nascita segnò la vita personale e professionale di Hermine.

Nel corso degli studi universitari, Hermine coltivò altri interessi, rivolti in particolare alla psicoanalisi, e nel 1907 iniziò l'analisi personale condotta dal medico di famiglia I. Sadger.

Il nipote Rolf divenne oggetto dei suoi interessi e lo osservò per tutto il periodo in cui il bambino visse con lei, registrandone quasi quotidianamente i comportamenti. Nel 1913, Hermine fu accolta nella Società psicoanalitica di Vienna: "non è ebrea, non è medico ed è laureata" (Aliprandi).

Nella rivista psicoanalitica *Imago*, Freud affidò a Hermine la prima rubrica dedicata all'infanzia, *Della vera essenza dell'animo infantile*, in cui ella raccolse molte delle osservazioni fatte su Rolf.

Nel 1915 morì Antoine e Hermine si occupò del giovane orfano, supportata da Sadger, sottoponendolo ad un trattamento curativo psicoanalitico fino a quando, non sentendosi più in grado di gestirne il comportamento, che esplodeva in condotte antisociali e ribelli, lo fece entrare in una casa di correzione: "Zia e nipote resteranno intrappolati in una reciproca relazione sadomasochista... in cui la psicoanalisi non riuscirà a dare loro aiuto" (Aliprandi).

Spaventata per l'aggressività di Rolf nei suoi confronti, Hermine aveva scritto al suo analista "non posso dire a nessuno quanto mi sento ferita. Sono disperatamente agitata. Ogni passo che si avvicina al mio appartamento mi spaventa...Vivo nella paura perpetua della morte e di qualcosa che potrebbe avventarsi su di me e contro cui sarei del tutto impotente" (Soubrenie, 1991).

All'età di 18 anni, Rolf si introdusse nell'appartamento della zia per rubarle dei soldi; la sorprese nel sonno e la spaventò. Hermine urlò e Rolf, in preda al panico, prima cercò di soffocarla con un cuscino e poi la strangolò e "per essere sicuro che la zia non parlasse più... le mise infine un fazzoletto in bocca" (Mecacci, 2000). Era l'8 settembre 1924 e a 53 anni si spegne una figura che aveva speso la vita per la nascita della psicoanalisi infantile che "stava compiendo i suoi primi passi di ascolto e di conoscenza".

Una volta uscito di prigione, Rolf, che riteneva d'essere vittima della psicoanalisi, chiese un risarcimento economico alla Società Psicoanalitica di Vienna sostenendo che il suo comportamento criminale era la conseguenza delle pratiche terapeutiche della psicoanalisi (Israels, 2006). Questa richiesta di denaro di Rolf fu interpretata, dal presidente della Società psicoanalitica viennese P. Federn, come la domanda di una nuova psicoterapia e gli fu consigliato di "intraprendere una nuova analisi con H. Deutsch, terapia che Rolf non intraprese, anzi tentò di molestare la stessa analista" (Mecacci).

Il contributo scientifico

A partire dal 1912, Hermine pubblicò sulle riviste psicoanalitiche *Imago* e *Zentralblatt*. Nel primo contributo *Analisi del sogno di un bambino di cinque anni e mezzo* analizzò un sogno del nipotino Rolf. Seguì *L'Ascolto colorato* in cui riferì di proprie esperienze infantili di sinestesia "con quei ricordi tratteggia un autoritratto colorato quanto tragico" (Aliprandi). Poi mise in luce l'immaginario infantile sulla morte nell'articolo *La rappresentazione della morte nel bambino*.

La Hug-Hellmuth, nei suoi contributi, sviluppò l'osservazione del bambino partendo dall'analisi dei sogni e dei lapsus fino ad arrivare al quotidiano del bambino nel gioco, nelle attività, nelle fantasie e nelle relazioni interpersonali. Nella sua comunicazione al congresso dell'Aia, sostenne convinta che l'analisi dei bambini era possibile, utile e tecnicamente definibile. Con questi contributi Hermine anticipò i punti nodali del lavoro analitico sui bambini di A. Freud e di M. Klein.

Nello studio del 1913 *Lo studio della vita mentale del bambino*, prima monografia sull'infanzia in prospettiva psicoanalitica, "insiste sulla visione globale per età delle linee di sviluppo e afferma il ruolo degli affetti nei processi di apprendimento" (Aliprandi).

Nel 1919 uscì anonimo il suo volume *Diario di una giovinetta*, con presentazione elogiativa di S. Freud. Sulla pubblicazione si sviluppò una lunga polemica circa l'autenticità del Diario, anche negli ambienti psicoanalitici, dato che l'Autrice non rivelò mai che quel diario non rielaborato né espurgato, era il suo. Solo nel 1926, due anni dopo la morte della Hug-Hellmuth, un insegnante di scuola superiore J. Krug, ricostruendone la storia, concludeva che il *Diario* "è solo un documento psicologico, una testimonianza del modo in cui molti adulti si rappresentano il vissuto di una ragazzina che sta crescendo" e, come scrisse la pedagogista A. Miller, il diario "è un regalo di raro valore... in cui una bambina autentica offre una testimonianza di verità" (Israels, 2006).

In *A proposito della tecnica dell'analisi infantile* del 1921, ritenuto il suo lavoro più significativo, riportò le riflessioni sulla sua esperienza clinica, con riferimenti specifici agli aspetti trasferali, e sull'uso in terapia della tecnica del gioco. Introdusse inoltre "la connessione tra problematiche familiari e problematiche intrapsichiche, soprattutto guardando il rapporto tra madre e bambino" (Aliprandi).

In tutta la sua opera riecheggia la presenza del nipote Rudolf, nel quale vede rispecchiarsi "la propria solitudine, disperazione e impotenza; né riceve adeguata risposta e conforto dal mondo psicoanalitico molto idealizzato, da cui certo si attendeva il riconoscimento e soprattutto l'ascolto della sua sofferenza" (Aliprandi, 2002).

BIBLIOGRAFIA

- Aliprandi M. & Pati A.M. (2002) *L'alba della psicoanalisi infantile*. Feltrinelli, Milano.
- von Hug-Hellmuth H. (1912) Analyse eines Traumes eines funfeinhalbjährigen Knaben. (Analisi di un sogno di un bambino di 5 anni e mezzo) *Zentralblatt für Psychoanalyse und Psychotherapie*, 2-3, 122-127.
- von Hug-Hellmuth H. (1912) Über Farbenhören: Ein Versuch das Phänomen auf Grund der psychoanalytischen Methode zu erklären. *Imago*, 1, 228-264.
- von Hug-Hellmuth H. (1912) Vom wahren Wesen der Kinderseele. *Imago*, 1, 285-286.
- von Hug-Hellmuth H. (1912) Das Kind und seine Vorstellung vom Tode. (Il bambino e la sua rappresentazione della morte). *Imago*, 1, 286-298.
- von Hug-Hellmuth H. (1912) Beiträge zum Kapitel 'Verschreiben' und 'Verlesen'. *Zentralblatt für Psychoanalyse und Psychotherapie*, 2, 277-278.
- von Hug-Hellmuth H. (1912) Versprechen eines kleinen Schuljungen. *Zentralblatt für Psychoanalyse und Psychotherapie*, 2, 603-604.
- von Hug-Hellmuth H. (1912) Vom wahren Wesen der Kinderseele. *Imago*, 1, 462-476.
- von Hug-Hellmuth H. (1913) Über erste Kindheitsinnerungen. (I primi ricordi dell'infanzia). *Imago*, 1, 78-89.
- von Hug-Hellmuth H. (1913) Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine psychoanalytische Studie. (La vita mentale del bambino. Uno studio psicoanalitico). In *Schriften zur angewandten Seelenkunde*. Deuticke, Wien.
- von Hug-Hellmuth H. (1913) Zur weiblichen Masturbation (Sulla masturbazione femminile). *Zentralblatt für Psychoanalyse und Psychotherapie*, 3, 17-25.
- von Hug-Hellmuth H. (1913) Ein weibliches Gegenstück (zu Rank: Ein Beitrag zur infantile Sexualität). *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 3, 371-372.
- von Hug-Hellmuth H. (1913) Kindervergehen und Unarten. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 3, 372-375.
- von Hug-Hellmuth H. (1913) Kindertraume *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 5, 470-475.
- von Hug-Hellmuth H. (1913) Claire Henrika Weber "Liddy". *Imago*, 2, 521-523.
- von Hug-Hellmuth H. (1913) Vom Wesen der Kinderseele (Sulla natura dell'anima infantile) *Sexualprobleme*, 9, 433-443.
- von Hug-Hellmuth H. (1914) Lou Andreas Salomé "Im Zwischenland". *Imago*, 3, 85-90.
- von Hug-Hellmuth H. (1914) Kinderbriefe. (Lettere di bambini). *Imago*, 4, 462-476.
- von Hug-Hellmuth H. (1914) Kinderpsychologie, Pädagogik. In Bericht über die Fortschritte der Psychoanalyse in den Jahren 1909 bis 1913. *Jahrbuch der Psychoanalyse*, 6.
- von Hug-Hellmuth H. (1915) Ein Fall von weiblichem Fuss, richtiger Stiefel-fetischismus. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 3, 462-476.
- von Hug-Hellmuth H. (1915) Ein Traum, der sich selber deutet. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 3, 33-35.
- von Hug-Hellmuth H. (1915) Einige Beziehungen zwischen Erotik und Mathematik. *Imago*, 4, 52-68.
- von Hug-Hellmuth H. (1915) Die Kriegsneurose der Frau. (Le nevrosi di Guerra delle donne) *Geschlecht und Gesellschaft*, 9, 505-514.
- von Hug-Hellmuth H. (1915) Die Kriegsneurose des Kindes. (Le nevrosi di guerra dei bambini). In *Pester Lloyd Morgenblatt*, Budapest, 62-65.
- von Hug-Hellmuth H. (1917) Vom frühen Lieben und Hassen. *Imago*, 5, 121-122.
- von Hug-Hellmuth H. (1917) Mutter-Sohn, Vater-Tochter. *Imago*, 5, 129-131.
- von Hug-Hellmuth H. (1919) Tagebuch eines halbwuchsiges Mädchens (von 11 bis 14½ Jahren). *Internationale Psychoanalytische Verlag*, Leipzig. (Trad. It. Diario di una giovanetta, Teadue, Milano, 1989).
- von Hug-Hellmuth H. (1920) Helga, der Weg zum Weibe. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 6, 286.
- von Hug-Hellmuth H. (1921) Kinderpsychologie, Pädagogik. In Bericht über die Fortschritte der Psychoanalyse in den Jahren 1914 bis 1919. *Internationale Psychoanalytische Verlag*, Leipzig.
- von Hug-Hellmuth H. (1921) Vom Mittleren Kind. (Il bambino di mezzo). *Imago*, 7, 169-178.
- von Hug-Hellmuth H. (1921) Zur Technik der Kinderanalyse. (A proposito della tecnica dell'analisi infantile). *Imago*, 7, 179-197.
- von Hug-Hellmuth H. (1923) Die Bedeutung der Familie für das Schicksal des Einzelnen. *Zeitschrift für Sexualwissenschaft*, 9, 321-334.
- von Hug-Hellmuth H. (1924) Die libidinöse Struktur des Familienlebens. *Zeitschrift für Sexualwissenschaft*, 10, 169-177.
- von Hug-Hellmuth H. (1924) Neue Wege zum Verständnis der Jugend (Nuove vie per comprendere la gioventù). *Psychoanalytische Vorlesungen für Eltern, Lehrer, Erzieher, Schulärzte, Kindergartenrinnen und Fürsorgerinnen*. Deuticke, Leipzig-Wien.
- Israels H. (2006) Il Diario di un'adolescente della dottoressa Huh-Hellmuth. In Ch. Meyer (cur.) *Il libro nero della psicoanalisi*. Fazi Editore, Roma, 85-88.
- Mecacci L. (2000) Il caso Marilyn M. e altri disastri della psicoanalisi. Editori Laterza, Bari.
- Pleux D. (2006) Educazione e psicoanalisi. In Ch. Meyer (cur.) *Il libro nero della psicoanalisi*. Fazi Editore, Roma, 313-340.
- Soubrenie D. (1991) Hermine von Hug-Hellmuth. *Essais psychoanalytiques. Destin et écrits d'une pionnière de la psychanalyse des enfants*. Payot, Paris.

link ricerche

**COMPETENZE EMOTIVE E PROSOCIALI PER L'INTERVENTO
SUI DISTURBI ESTERNALIZZANTI DEGLI ADOLESCENTI
PROMUOVERE IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE:
IL MODELLO CEPIdaS**

Maria Gerbino



Competenze emotive e prosociali per l'intervento sui disturbi esternalizzanti degli adolescenti. Promuovere il comportamento prosociale: il Modello CEPIdaS

Come far fronte ai disturbi esternalizzanti degli adolescenti?

Il progetto CEPIdaS si basa sulla promozione di comportamenti prosociali nei giovani adolescenti e si rivolge alle scuole. L'intervento qui illustrato ha coinvolto studenti, insegnanti e genitori di una scuola di Nemi (Roma), ed ha integrato alle attività scolastiche disciplinari l'obiettivo della cooperazione e della promozione delle capacità e potenzialità positive degli adolescenti, per la prevenzione e il contrasto di esiti problematici

MARIA GERBINO*

Il progetto CEPIdaS nasce dall'interesse del nostro gruppo di ricerca dell'Unità dell'Università di Roma Sapienza del CIRMPA per una psicologia che possa produrre interventi concreti, che trasformi la conoscenza accademica in pratiche efficaci e socialmente rilevanti.

Il progetto CEPIdaS è un progetto svolto nelle scuole di una cittadina vicino a Roma, dall'équipe del Prof. Caprara di cui faccio parte. Il progetto è volto a promuovere i comportamenti prosociali nei giovani adolescenti.

Si parla spesso di comportamento prosociale oggi, ma con accezioni diverse. Nel nostro progetto abbiamo affrontato il tema dei comportamenti prosociali intesi come comportamenti intenzionali il cui scopo è sostanzialmente quello di arrecare beneficio alle persone, senza la ricerca di una ricompensa immediata.

Nonostante l'intervento si sia svolto nel Lazio, vi sono alcuni elementi che legano il progetto con la Lombardia e in parte con la città di Como. Infatti l'intervento è stato realizzato in una cittadina, Genzano di Roma, che si trova su un lago, il lago di Nemi, come Como. Il progetto ha inoltre un legame profondo con la Regione Lombardia, che ne è il proponente istituzionale. Questa apparente stranezza deriva dal fatto che il progetto CEPIdaS è parte di un programma di Ricerca Strategica finalizzata nell'ambito della Salute Mentale in età evolutiva della Regione Lombardia il cui nome era CEPIDEA (Competenze Emotive e Prosociali per l'Intervento sui Disturbi Esternalizzanti in Adolescenza). Il progetto era volto ad esaminare il ruolo di protezione svolto dai comportamenti prosociali nel caso di ragazzi segnalati ai servizi di neuropsichiatria infantile del territorio lombardo per diagnosi di problemi comportamentali (disturbo di iperattività, della condotta, ecc).

Il progetto che presento è rivolto alle scuole e il suo acronimo CEPIdaS significa "Competenze Emotive e Prosociali: un'Ida per gli Adolescenti a Scuola". Esso rappresenta quella parte del progetto CEPIDEA che intendeva intervenire prima che si manifestassero i problemi, promuovendo le risorse dei giovani adolescenti. Promuovere i comportamenti prosociali significava infatti lavorare sulla promozione di capacità e nello stesso tempo prevenire e contrastare esiti problematici.

Esiste un'esperienza internazionale di interventi rivolti alla scuola per la promozione delle competenze prosociali, su cui noi abbiamo capitalizzato e che abbiamo riletto, rivolgendoci a un target (adolescenti di 12-13) anni, un po' più adulto rispetto al target degli interventi solitamente realizzati per promuovere la prosocialità. Il nostro intervento si caratterizza anche per essere stato un intervento di prevenzione universale, ovvero rivolto a ragazzi di una popolazione normale, non problematica.

L'elemento cruciale del progetto è stato il connubio tra prosocialità e scuola. Il progetto ha affrontato il tema della prosocialità nel contesto scolastico, partendo da alcune premesse fondamentali. Promuovere il comportamento prosociale a scuola, lavorare nella direzione di aiutare i ragazzi a sviluppare queste capacità, sostanzialmente vuol dire lavorare sulla promozione delle risorse, sulla promozione delle competenze e delle capacità.

La promozione delle risorse e delle capacità degli adolescenti ha assunto nel tempo una notevole importanza non solo nell'area della psicologia ma anche in quella della salute mentale. In questo ambito, infatti, si ritiene prioritario promuovere capacità e risorse dei giovani, senza doversi limitare a contrastare specifiche problematiche.

Il punto cruciale del nostro lavoro e della ricerca scientifica in questa direzione è stato capire come poter sostenere un percorso di crescita positivo dei giovani, un percorso cioè che non si limiti ad essere privo di comportamenti aggressivi o di problemi di salute mentale. Promuovere uno sviluppo favorevole significa piuttosto consentire agli adolescenti di sviluppare tutte le loro potenzialità, di trarre il meglio dalle loro esperienze, capitalizzando su di esse; dare loro la possibilità di costruire una rete sociale adeguata che li possa sostenere nel corso del tempo. Dunque, il proposito di collegare il tema della prosocialità a quello della scuola è stato sostanzialmente dettato da queste premesse. L'obiettivo è consentire ai ragazzi di acquisire e utilizzare quelle risorse che avrebbero potuto aiutarli a fronteggiare e gestire le criticità che emergono nel corso del tempo. Negli ultimi 10 anni le evidenze scientifiche internazionali circa l'importanza di promuovere interventi di prevenzione universali rivolti alla scuola sono state molteplici e tutti questi elementi insieme hanno sostenuto l'idea di lavorare sulla prosocialità a scuola.

La promozione delle risorse e delle capacità degli adolescenti ha assunto nel tempo una notevole importanza non solo nell'area della psicologia ma anche in quella della salute mentale. In questo ambito, infatti, si ritiene prioritario promuovere capacità e risorse dei giovani, senza doversi limitare a contrastare specifiche problematiche

Presupposti scientifici dell'intervento

La storia di questo progetto affonda le proprie radici in un passato abbastanza lontano. Le sue premesse risalgono ai risultati di un lungo studio longitudinale avviato a partire dalla fine degli anni '80 a Genzano di Roma, un comune dei Castelli Romani. Il prof. Caprara e la prof.ssa Pastorelli hanno portato avanti una ricerca che di fatto ha seguito oltre un migliaio di bambini, divenuti adolescenti prima e adulti oggi. Il progetto ha monitorato i percorsi di crescita dei giovani di Genzano, cercando di comprendere quali fossero quei fattori e quei processi che si accompagnavano ad un migliore adattamento nel corso del tempo.

La ricerca ha avuto ed ha una vasta eco a livello internazionale. Lo studio di Genzano, unico nel suo genere in Italia, è conosciuto in tutto il mondo attraverso le pubblicazioni scientifiche che sono state prodotte. Questa ricerca ci ha consentito di capire molti aspetti del percorso di crescita dei ragazzi, e di rispondere soprattutto alle domande su quali siano i fattori che consentono ai giovani di essere protetti da esiti disadattivi, quali siano quelle caratteristiche, quelle capacità su cui contare per potere in qualche modo sostenere un percorso di crescita positivo, promuovere il successo scolastico e formativo e sviluppare una migliore qualità delle relazioni interpersonali.

Lo studio si è avviato nelle scuole elementari ed è tuttora in corso. Tra i molti risultati, uno in particolare ci ha spinto a proseguire nello studio dei comportamenti prosociali ed a focalizzare l'attenzione sul ruolo positivo che questi possono avere sulla crescita dei ragazzi. Questo studio (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo, 2000), pubblicato su *Psychological Science*, ha evidenziato che i comportamenti prosociali (es. aiutare, condividere, prendersi cura degli altri), cioè un'attenzione positiva e propositiva verso l'altro, nei bambini di scuola elementare di 8 anni erano il predittore più importante del loro successo scolastico alla fine della scuola media inferiore. Cosa ci suggeriscono questi risultati? Che se dovessimo fare una previsione e indicare che cosa nei bambini di 8 anni può aiutarci a predire ciò che accadrà alla fine della scuola media, a 5 anni di distanza, più che la problematicità o lo stesso rendimento scolastico dobbiamo considerare le risorse, intese soprattutto come risorse prosociali. Nello

il comportamento aggressivo a 8 anni non ha alcun valore predittivo sull'adattamento degli adolescenti nel corso del tempo. Risultato in contrasto con un'ampia letteratura che per anni si è occupata del ruolo che i comportamenti aggressivi possono avere sul corso dello sviluppo. E forse in contrasto oggi con l'esagerata attenzione alla prevenzione di comportamenti come il bullismo, che per evitare il 'male' rischia di dimenticare di interrogarsi su come sostenere e promuovere il 'bene'

studio del 2000 il comportamento prosociale, oltre a predire il successo scolastico, era anche un predittore importante della qualità della relazione con i compagni, a distanza di 5 anni, cioè, con compagni diversi rispetto a quelli delle scuole elementari. Gli adolescenti che erano più prosociali in terza elementare, continuavano ad essere naturalmente più accettati in classe anche alla fine delle scuole medie.

Questi risultati, insieme ad una ampia letteratura che si è occupata e si occupa dei benefici dei comportamenti prosociali, ci hanno spinto a cercare di comprendere meglio cosa effettivamente si potesse fare per promuovere questi comportamenti. Nell'indirizzare questa riflessione abbiamo tenuto conto di un altro dato altrettanto interessante dello studio del 2000, ovvero che il comportamento aggressivo a 8 anni non aveva alcun valore predittivo sull'adattamento degli adolescenti nel corso del tempo. Risultato in contrasto con un'ampia letteratura che per anni si è occupata del ruolo che i comportamenti aggressivi possono avere sul corso dello sviluppo e forse in contrasto oggi con quella che sembra un'esagerata attenzione alla prevenzione di comportamenti come il bullismo, che per evitare il 'male' rischia di dimenticare di interrogarsi su come sostenere e promuovere il 'bene', moltiplicandone le occasioni. Insieme a questo studio, un'ampia tradizione di ricerca ha evidenziato come di fatto, il comportamento prosociale fosse un fattore di protezione e promozione dello sviluppo non solo perché sosteneva il rendimento scolastico e la qualità delle relazioni interpersonali, ma anche perché si accompagnava a minori fenomeni depressivi, minori problemi sociali e maggiore benessere personale.

A partire da questi dati, ci si è interrogati su quali potessero essere le azioni per promuovere i comportamenti prosociali, su quali fossero gli elementi che potevano sostenere la prosocialità. Possiamo immaginare che i fattori che conducono a certi comportamenti siano molti e complessi. La nostra attenzione si è soffermata soprattutto sui fattori più legati all'individuo, senza per questo sottovalutare o sminuire il ruolo che, per esempio, la qualità delle esperienze familiari, l'affetto, il calore, la vicinanza, il ricorso a stili educativi poco autoritari, possono avere per lo sviluppo della prosocialità.

A livello individuale non possiamo trascurare che esistono delle tendenze individuali, forse delle tendenze di base, per cui alcuni di noi sono più predisposti ad una relazione positiva con gli altri, mentre altri sono un po' più chiusi su se stessi, meno amichevoli. Al di là però di tali inclinazioni, ci sono degli altri elementi importanti che sostengono il comportamento prosociale: i valori, in particolare il dare valore al benessere dell'altro, l'essere disposto a sacrificare qualcosa di personale in favore di un altro; il sentirsi in grado di entrare in relazione con l'altro, di riconoscerne i bisogni e di andare incontro alle sue esigenze. Sono soprattutto le convinzioni che ciascuno di noi ha rispetto alle proprie capacità, quelle che noi chiamiamo convinzioni di autoefficacia, gli elementi importanti per l'azione prosociale. Tali convinzioni non corrispondono ad un generale senso di competenza, ma corrispondono a convinzioni specifiche che ciascuno ha rispetto a vari ambiti della propria vita. Tra queste, quelle che sembrano contare maggiormente, per potere tradurre le proprie inclinazioni e i propri valori prosociali in azioni concrete, sono il sentirsi capace di gestire le emozioni negative suscitate in noi dal riconoscere le difficoltà dell'altro, le capacità di esprimere e condividere la propria gioia e soddisfazione, insieme alle capacità di riconoscere il disagio, i sentimenti le esigenze dell'altro. Senza tali capacità, ma soprattutto se la persona, giovane o adulto, non si sente in grado di gestire efficacemente questi aspetti nelle sue relazioni con gli altri, è difficile che le buone intenzioni prosociali possano tradursi in comportamenti di aiuto.

La letteratura internazionale ha evidenziato l'importanza dello sviluppo delle capacità emotive e relazionali negli interventi più efficaci di promozione del benessere degli adolescenti, quelle stesse capacità che di fatto sono alla base del comportamento prosociale. Ci sono altre esperienze internazionali, progetti importanti che si sono focalizzati sulla promozione di comportamenti prosociali, tuttavia l'elemento che distingue il nostro intervento è il fatto che esso abbia riguardato sostanzialmente la fascia della scuola media, ovvero la scuola secondaria di I grado. Buona parte degli interventi sul prosociale si sono solitamente rivolti a bambini di scuola elementare e alcuni di questi si sono rivolti ad una parte della popolazione che presentava delle problematicità.

Componente	Laboratori prosociali	Lezioni prosociali (esempi)
Valori e ragionamento morale prosociale	Cos'è la prosocialità	<ul style="list-style-type: none"> Il valore del volontariato (Matematica) Azioni prosociali nella letteratura (Lettere)
	Osservazione e monitoraggio del comportamento prosociale	
	Le motivazioni dei comportamenti prosociali	
Competenze emotive	Grammatica delle emozioni/1	<ul style="list-style-type: none"> Il cd delle emozioni: la compilation positiva (Musica) Con una lente prosociale: immagini a confronto (Ed. Tecnica)
	Grammatica delle emozioni/2	
	Gestione delle emozioni negative (rabbia)	
	Espressione delle emozioni positive	
Capacità di assumere le prospettive altrui e di empatia	L'assunzione della prospettiva dell'altro	<ul style="list-style-type: none"> La prosocialità a fumetti (Ed. Artistica) Integrazione: una storia comune (Geografia)
	Riconoscere i bisogni altrui	
Autoregolazione del comportamento e comunicazione efficace	Saper dire la tua	<ul style="list-style-type: none"> Lettera ad un amico nei guai (Lettere) Vocabolario prosociale (Lingua straniera)
	Crea la tua corrente anche con le onde contrarie	
	Complimenti, davvero!	
Precursori dell'impegno civico	Guardiamoci attorno nel nostro microcontesto	<ul style="list-style-type: none"> Mecenati di ieri e di oggi (Storia) Fotovoltaico: calcoli sull'energia pulita (Scienze)
	Analizziamo meglio il problema	
	Il percorso per obiettivi per aiutare il quartiere	

Figura 1.

L'intervento CEPIdéAS

Le componenti del programma CEPIdéAS sono state dunque: valori prosociali, gestione delle emozioni, empatia e presa di prospettiva, comunicazione ed autoregolazione, ed infine, ultima componente, l'impegno civico (fig. 1).

Il lavoro si è focalizzato prima di tutto sui valori prosociali, i valori cioè del rispetto, del dare importanza alle necessità degli altri. Quindi ci siamo focalizzati sugli aspetti legati alla regolazione delle emozioni e non solo alla gestione delle emozioni negative. È chiaro che aspetti legati, per esempio, alla gestione della rabbia sono molto importanti per le azioni prosociali. La gestione di queste emozioni diventa un fattore cruciale sia perché si possa venire incontro alle esigenze dell'altro, sia perché si possa essere in grado di gestire il proprio disagio di fronte all'esigenza dell'altro. Se io vengo travolto dalle difficoltà dell'altro, non sarò in grado di mettere in atto un'azione d'aiuto.

Il progetto si è focalizzato anche sull'espressione delle emozioni positive, come soddisfazione e contentezza. Ciascuno di noi ha avuto esperienza di come le persone che sono più capaci di trasmettere la loro positività di sentimenti ed emozioni sono anche le persone più capaci di entrare in relazione con l'altro. Nel CEPIdéAS abbiamo cercato di lavorare con gli studenti anche su un altro aspetto cruciale, cioè sulla capacità dei ragazzi di assumere la prospettiva dell'altro, perché in qualche modo riuscissero a sviluppare la comprensione del fatto che ci sono molti punti di vista diversi e che esistono anche dei modi per cercare di cogliere dagli altri quei segnali che aiutano a capire come l'altro sta.

Un'altra componente dell'intervento è stato il lavoro sulle capacità di comunicare con l'altro, sia in termini di comunicazione positiva che nei termini di capacità assertive in quelle situazioni in cui effettivamente i compagni possono essere elementi che ci trascinano verso direzioni trasgressive. Infine abbiamo lavorato sull'impegno civico, ovvero sull'uscire dal proprio ambito individuale per cominciare ad affrontare il tema della responsabilità rispetto al contesto in cui si è inseriti, rispetto a chi mi sta vicino. L'impegno civico di fatto è una forma di prosocialità in azione in contesti più comunitari, in cui il beneficiario non è solo il singolo ma il gruppo o la comunità di cui si fa parte. Speravamo di potere lavorare di più in questa direzione. In realtà i limiti di tempo ci hanno permesso di attuare una sensibilizzazione.

In premessa ci aspettavamo che il nostro intervento servisse a stimolare i comportamenti prosociali e a controllare i comportamenti aggressivi. Immaginavamo che il nostro progetto avrebbe migliorato le capacità di relazionarsi dei ragazzi, e speravamo anche che ciò creasse le premesse per avere migliori risultati a scuola, con l'instaurarsi

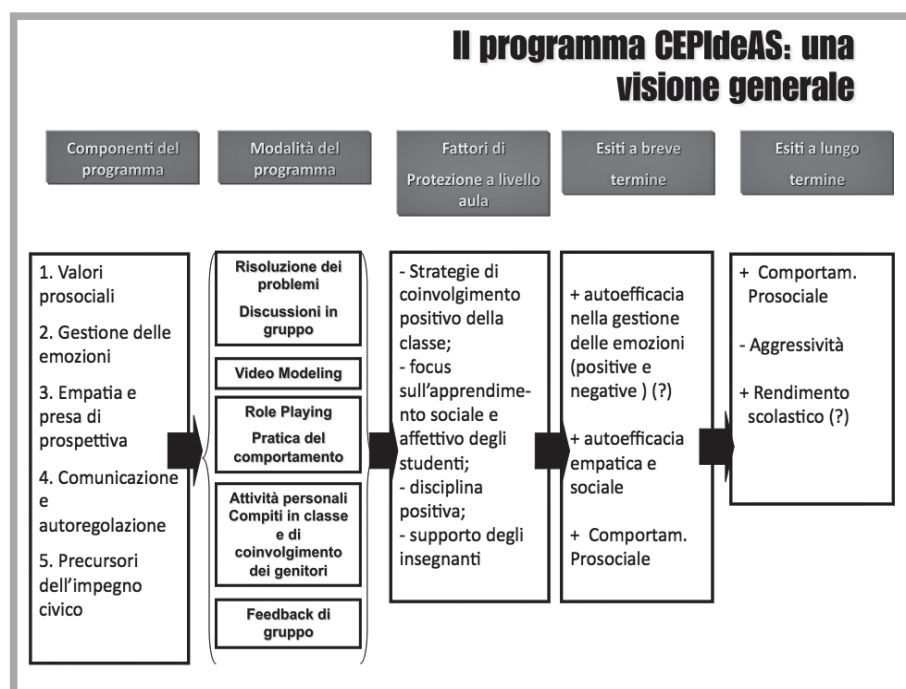


Figura 2.

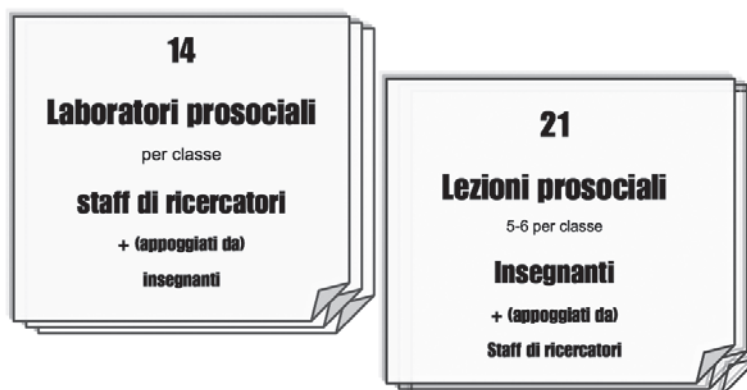


Figura 3.

di relazioni più positive non solo tra pari, ma anche fra studenti ed insegnanti. Le modalità operative del programma sono state prevalentemente attive; si è lavorato per piccoli gruppi, in classe con l'insegnante, attraverso, per esempio, l'utilizzo di video, del problem-solving, del role-playing, delle discussioni in gruppo. I ragazzi sono stati messi in condizione di osservare i comportamenti su cui poi avrebbero lavorato direttamente in prima persona, per esempio rispetto alla gestione delle emozioni e della rabbia, utilizzando attività pratiche in cui si mostrava attraverso filmati come gestire situazioni di rabbia intensa (fig. 2).

Ma la parte più importante del progetto ha coinvolto gli insegnanti, fin dall'inizio. Il primo vero passo del progetto è stato entrare nella scuola, il secondo lavorare direttamente con gli insegnanti. Il progetto è stato un processo di coinvolgimento, dal Dirigente della scuola fino alle famiglie, con le quali abbiamo fatto incontri in/ formativi, ottenendo l'adesione completa all'iniziativa.

Per quanto riguarda la metodologia, ci siamo mossi su due fronti:

1. attività in classe condotte dal nostro gruppo (laboratori);
2. attività curricolari condotte dagli insegnanti, elementi centrali di trasmissione di prosocialità (fig. 3).

Sono stati svolti 14 laboratori appoggiati dagli insegnanti per ciascuna classe. Ogni insegnante ha inoltre inserito elementi di prosocialità in 3 proprie lezioni curricolari, svolte autonomamente all'interno della classe. Per esempio, nelle classi seconde l'insegnante di Arte ha lavorato sul tema della prospettiva: lo stesso oggetto può essere visto da diversi punti di vista con risultati diversi. Tali stimoli sono stati poi

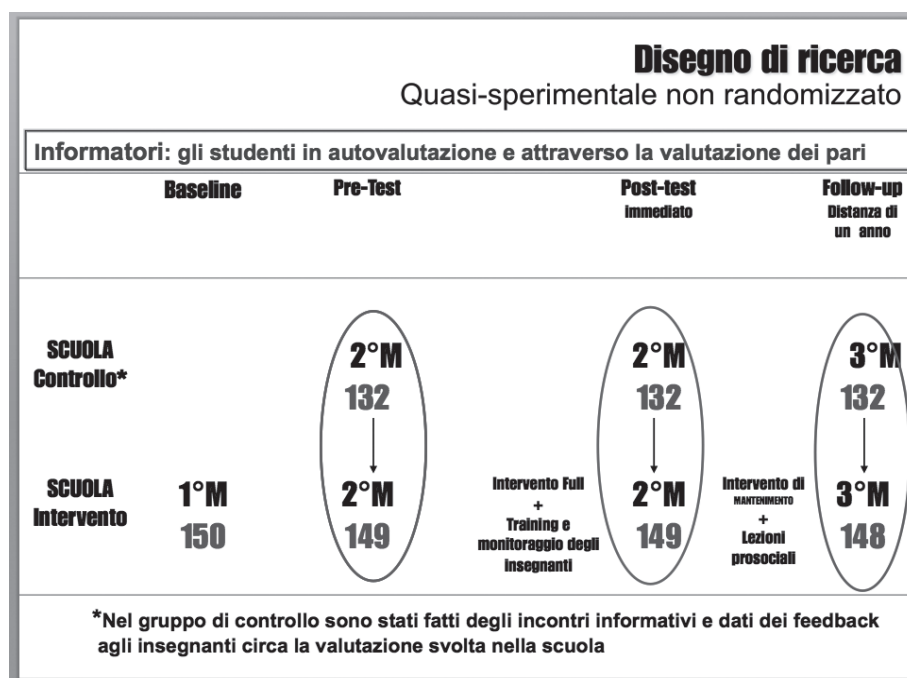


Figura 4.

utilizzati per focalizzarsi sulle capacità di assumere la prospettiva, il punto di vista dell'altro nella vita quotidiana. Cercare di capire, attraverso fotografie scattate da vari punti della classe, quale fosse la prospettiva da cui l'oggetto era stato ripreso, era chiaramente una metafora per aiutare i ragazzi a ragionare su come uno stesso elemento possa apparire in modi diversi a ciascuno di noi. Un altro esempio: nelle lezioni di storia, ci sono sempre tanti protagonisti e tanti episodi di eroismo. L'insegnante ha chiesto agli studenti di immaginare come ciascuno di quei protagonisti potesse sentirsi nelle varie situazioni.

Le lezioni contenenti elementi di prosocialità sono state costruite con gli insegnanti e hanno rappresentato il tentativo di integrare le attività curriculari con interventi in chiave prosociale. Si tratta, come si può vedere, di adattamenti delle normali attività curriculari che hanno consentito di lavorare sugli obiettivi del CEPIdAS integrandoli con gli obiettivi scolastici.

Dunque le componenti dell'intervento sono state affrontate in vario modo. Parallelamente ai laboratori condotti dal nostro gruppo in classe, anche gli insegnanti hanno seguito dei percorsi particolari. Un'esperienza molto bella per esempio è stata realizzata con gli insegnanti di musica, con cui si è svolto un lavoro sulle emozioni positive. Alla fine di tale lavoro ciascuna classe ha creato un CD, raccogliendo quelle canzoni o brani musicali che, dal punto di vista degli studenti, coinvolti ciascuno in prima persona, li aiutavano a stare meglio.

Risultati dell'intervento

Target dell'intervento sono state le classi seconde (ragazzi di 12 anni) della Scuola Secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo "G. Garibaldi" di Genzano di Roma (fig. 4). I ragazzi sono stati valutati attraverso questionari in cui parlavano di se stessi e dei compagni. A ciascuno è stato chiesto di valutare se stesso e i compagni in relazione alle proprie capacità emotive e sociali e rispetto ai comportamenti messi in atto. Una prima valutazione è stata effettuata prima dell'intervento ed una seconda alla fine dello stesso, ovvero dopo sei mesi. La valutazione è stata svolta nuovamente alla fine della terza media. Per valutare gli effetti dell'intervento sono stati confrontati i risultati delle classi della scuola che ha effettuato l'intervento CEPIdas con i risultati delle classi di altre scuole (classi di controllo) che non avevano ricevuto l'intervento.

I risultati hanno confermato le ipotesi principali dello studio. Gli elementi emersi come distintivi dell'autovalutazione e della valutazione dei compagni alla fine dell'intervento sono stati:

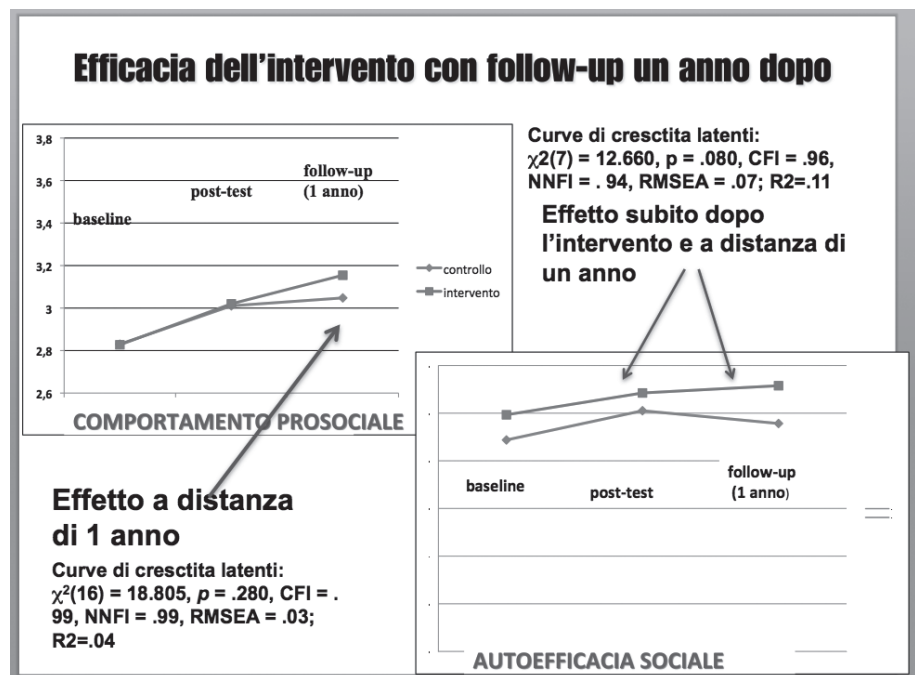


Figura 5.

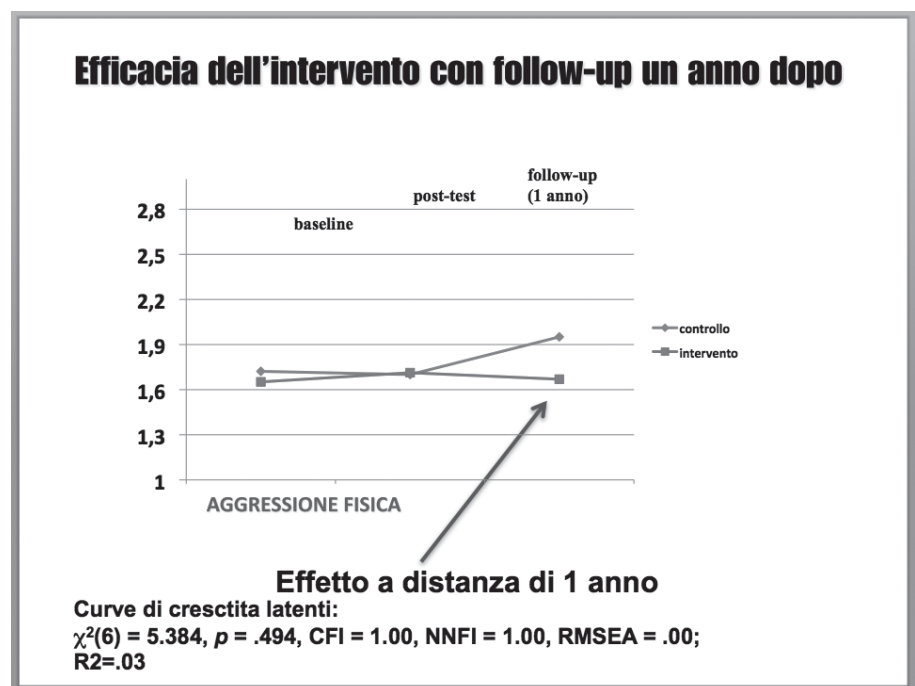
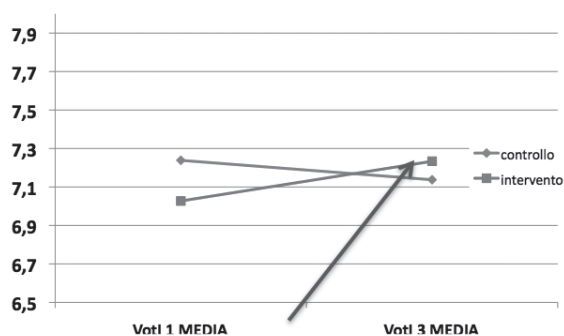


Figura 6.

- un aumento del livello del comportamento prosociale, così come valutato dai pari; un aumento nella fiducia che gli studenti avevano nelle proprie capacità di gestire le relazioni con i compagni, di rispettare gli altri e le regole della classe.
 - un contenimento dei comportamenti aggressivi di tipo fisico, secondo quanto riportato dagli studenti.
- A distanza di un anno, la valutazione ha confermato il perdurare degli effetti positivi rilevati al termine dell'intervento, cioè:
- maggiore prosocialità;
 - maggiori capacità di gestire la relazione con l'altro;
 - maggiore controllo dell'aggressività (fig. 5 e fig. 6).

Per quanto riguarda il rendimento scolastico, mentre i ragazzi che avevano partecipato al progetto hanno mostrato un miglioramento nel corso del tempo, coloro che non

Efficacia dell'intervento: RENDIMENTO SCOLASTICO



Effetto alla fine della scuola media (medie dei voti)

Regressione gerarchica: Il trattamento aggiunge il 7% alla varianza del rendimento scolastico, dopo aver controllato per la sua stabilità e per altre variabili di rilievo

Figura 7.

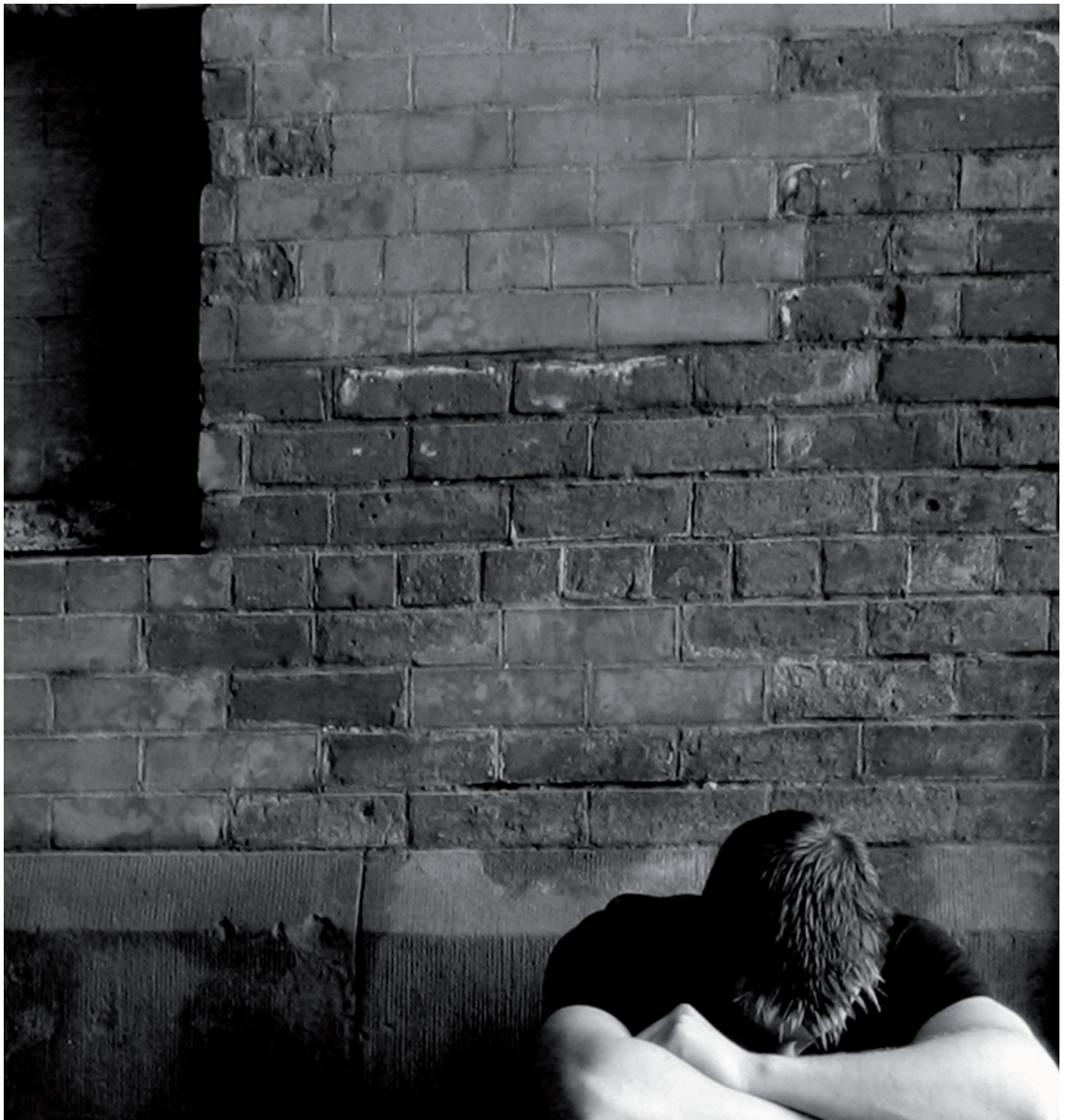
vi avevano partecipato hanno mostrato un certo declino nelle valutazioni nell'arco di tempo che va dalla prima media alla terza media, come tra l'altro normalmente accade in questo intervallo (fig. 7). Questo dato è molto importante perché il profitto rappresenta la sintesi di un percorso non solo scolastico, ma anche di crescita. Tutti sappiamo quanto sia importante per lo sviluppo dei ragazzi andare bene a scuola.

Si potrebbero interpretare i risultati pensando che i ragazzi su cui si è lavorato in termini di prosocialità hanno ridotto la propria aggressività e limitato i propri comportamenti aggressivi, ottenendo maggiore successo a scuola. Sorge però spontanea una domanda: è possibile che i risultati positivi sul rendimento scolastico siano ascrivibili a differenze nelle realtà delle diverse scuole prese in esame? Abbiamo potuto confrontare i voti ottenuti dal gruppo di intervento con quelli di un gruppo di classi della stessa scuola, che però non avevano preso parte al progetto. I dati mostrano lo stesso andamento: il rendimento del gruppo di intervento migliora, il rendimento del gruppo che non ha partecipato all'intervento tende a declinare. Il gruppo di classi che costituiva il gruppo di controllo interno alla stessa scuola condivideva almeno l'80% degli insegnanti, pertanto le classi di controllo possono essere considerate molto simili, in termini di esperienza scolastica, alle classi che hanno partecipato all'intervento. Sembra dunque confermata l'idea che queste ultime mostrano un miglioramento del rendimento scolastico che potremmo definire positivamente insolito, anche all'interno della stessa scuola.

Infine è importante sottolineare che ha trovato conferma l'ipotesi che l'intervento sulle capacità prosociali degli studenti possa diminuire il livello di aggressività. Questo dato è altrettanto importante quanto quello del rendimento scolastico, dal momento che generalmente è necessario un arco di tempo più lungo per registrare degli effetti da parte degli interventi sulla riduzione o sul contenimento dei comportamenti aggressivi in questa fascia di età.

I risultati incoraggianti di Genzano hanno spinto a replicare il progetto in Colombia, a Medellin, dove è stato condotto e realizzato dall'Universidad de San Buenaventura, con la consulenza del nostro gruppo. Il nuovo impegno permetterà di consolidare ed ampliare le esperienze, ma anche di apportare quelle modifiche migliorative rispetto a quei punti che sappiamo essere stati critici, come per esempio l'assenza delle valutazioni delle famiglie e degli insegnanti. Il lavoro in Colombia rappresenta una scommessa, soprattutto per la realtà sociale in cui si inserisce, profondamente diversa da quella in cui è nato il progetto originario. La valutazione ci dirà tra qualche tempo se la prosocialità avrà vinto anche questa scommessa.

* PhD, Department of Psychology, Sapienza University of Rome.



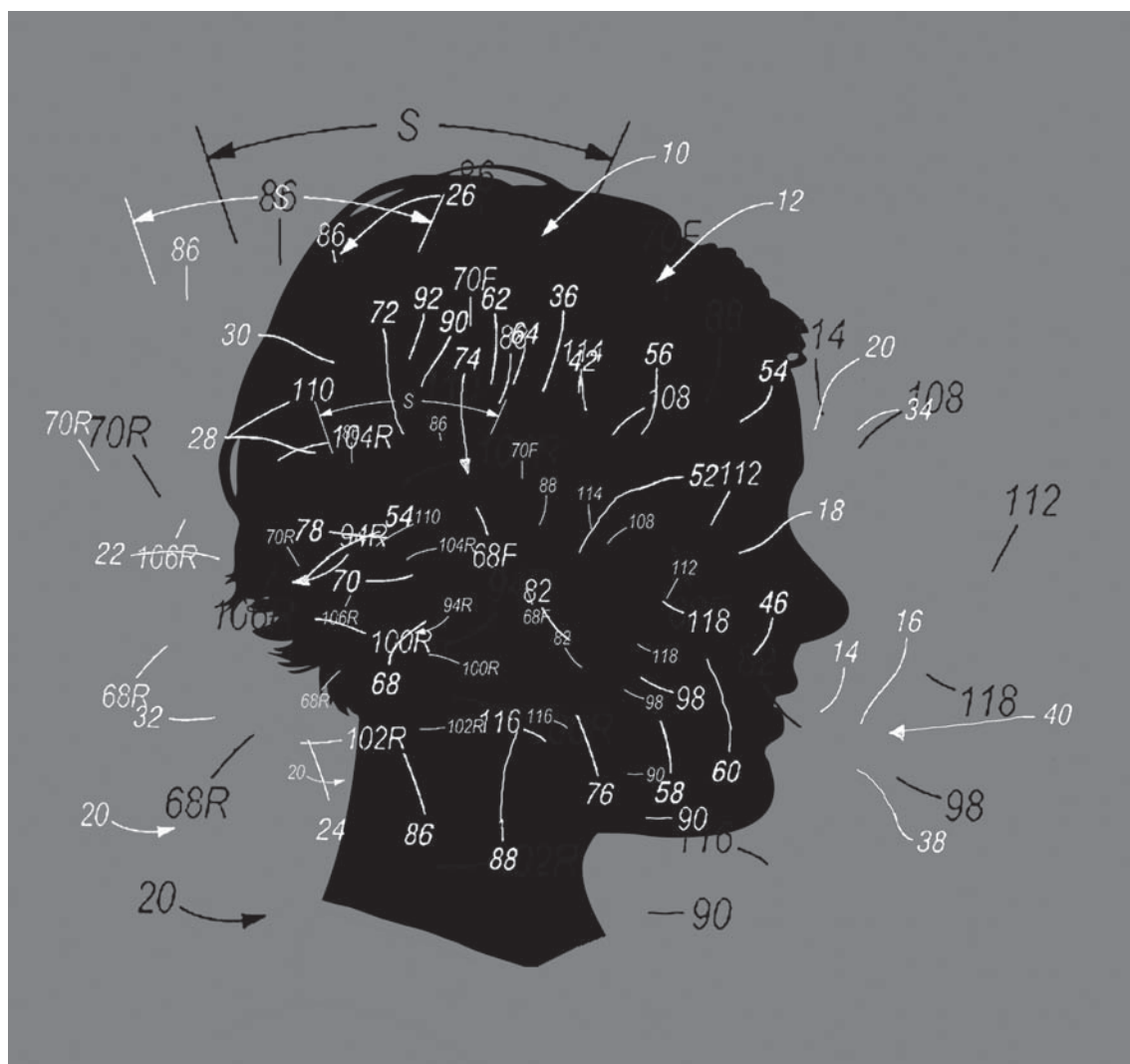
How can we tackle the problem of overt misbehaviour in adolescence?

The CEPIdeaS project was carried out in a secondary school near Rome and it involved students, teachers and parents. The aim of the project is to promote initiatives of cooperation among students in order to increase positive behavior and to help students realize their full potential.

link strumenti

UNITÀ DI MISURA SOGGETTIVE

Giovanni Cavadi



Unità di misura soggettive

Misurare una grandezza fisica significa fissare una unità di misura e vedere quante volte questa unità è contenuta nella grandezza data. Tuttavia, oggetto della misurazione non sono solo le proprietà degli oggetti: Fechner aveva posto una questione fondamentale che riguardava la validità della nozione di “differenze di sensazione”, la quale implica il concetto di “continuum soggettivo”. Creare un insieme di ‘unità di misura’ significa stabilire alcune grandezze fondamentali, di numero piuttosto limitato, e quindi derivare da queste, in base a leggi sperimentali, una serie di unità capaci di descrivere tutte le grandezze. In psicologia si intende per ‘misura’ il processo che consiste nell’ottenere una descrizione, spesso numerica, del grado in cui un soggetto, individuo o gruppo, possiede una data caratteristica (Bélanger, 1999).

La letteratura sulle scale di misura soggettive è molto ampia e ne viene qui riportata una rassegna. È convinzione dell’autore che gli psicologi debbano sottolineare come ogni misura dei fenomeni psicologici e psicosociali sia in realtà una misura prevalentemente soggettiva

GIOVANNI CAVADI

Le unità di misura fisiche

Si definisce grandezza “ogni ente di qualsiasi natura per la descrizione di fenomeni fisici e suscettibile di misura” (Perrucca, 1960). Le grandezze fisiche vengono chiamate grandezze scalari, quando sono definite da un solo numero come la temperatura, la massa, il peso, la lunghezza, la densità. Sono chiamate grandezze vettoriali o vettori solo quando oltre al valore numerico se ne assegna la direzione e il verso (Ageno, 1967).

Misurare una grandezza fisica significa fissare una unità di misura e vedere quante volte questa unità è contenuta nella grandezza data. Nelle scienze fisiche infatti l’operazione del misurare va intesa a stabilire un confronto tra una grandezza ed un’altra della stessa specie scelta come unità di misura “al fine di determinare un valore quantitativo della prima grandezza” (Perrucca). La misura di una grandezza fisica è perciò il rapporto tra detta grandezza ed una grandezza omogenea scelta come unità di misura. La scelta dell’unità è arbitraria, ma evidentemente l’unità deve essere invariabile e riproducibile con sufficiente approssimazione.

Un sistema di misura si basa su un numero minimo di unità fondamentali, che siano ben definite, indipendenti tra loro ed invariabili da luogo a luogo, anche se nessuna misura di una grandezza fisica è assoluta. Secondo il principio di indeterminazione di Heisenberg (1957) è impossibile conoscere, con una precisione grande quanto si vuole, il valore esatto delle grandezze fisiche. Si ha quindi una conoscenza probabilistica, non causale-deterministica, che mette in discussione il principio di oggettività del mondo fisico.

Unità e campioni fondamentali

È evidentemente opportuno che nelle unità fondamentali esistano campioni costruiti con estrema esattezza e riproducibili con relativa facilità (Combetta). Gli scienziati

e gli ingegneri adottano il Sistema Internazionale (SI), che prevede l'uso di sette unità fondamentali. La definizione di una unità deve essere "realizzata", cioè deve corrispondere, mediante un esperimento o un'apparecchiatura, a un modo praticamente possibile di eseguire le misurazioni, e fornisce la definizione di un campione fondamentale. Ad esempio, per tradurre in modo accurato e preciso la definizione di metro (cioè la distanza percorsa dalla luce nel vuoto nell'intervallo di tempo di $1/299.792.458$ secondi) in una lunghezza "reale", bisogna disporre di un laser, costruito con cura ed estremamente stabile. Per determinare il grado di precisione e l'accuratezza di questo strumento è necessario utilizzare un secondo laser, simile al primo, e condurre una serie di esperimenti nei quali se ne modificano le caratteristiche nel maggior numero di modi possibile. Confrontando i due laser è possibile dare una stima degli errori sistematici. Quasi tutti questi accuratissimi esperimenti vengono condotti nei laboratori metrologici nazionali come il National Physical Laboratory in Inghilterra, il National Institute of Standards and Technology negli Stati Uniti o l'Istituto metrologico Gustavo Colonnetti di Torino in Italia; tuttavia quasi ogni paese industrializzato ha un suo laboratorio metrologico, che partecipa ai confronti internazionali dei campioni al fine di assicurare che la realizzazione delle unità e dei campioni primari sia equivalente in tutti i paesi.

Per creare un sistema di unità di misura è sufficiente stabilire alcune grandezze 'fondamentali', di numero piuttosto limitato, con le relative unità e quindi derivare da queste, in base a leggi sperimentali, una serie di unità capaci di descrivere tutte le grandezze; le unità delle altre grandezze si dicono unità derivate. Inoltre, definite certe grandezze 'fondamentali', è possibile dedurre in funzione di esse l'andamento di certi fenomeni conoscendo di questi solo le grandezze che vi intervengono.

Con D.P.R. 302/82 è stata recepita nella nostra legislazione la Direttiva CEE 80/181 che concerne il ravvicinamento della legislazione degli Stati membri relativamente alle Unità di Misura, come unico sistema da impiegare nella scienza, nella tecnologia, nell'economia e nell'educazione, in cui va applicato il Sistema Internazionale SI, che comprende le seguenti grandezze fondamentali:

GRANDEZZA	NOME	SIMBOLO
Lunghezza	metro	m
Massa	kilogrammo	kg
Tempo	secondo	s
Intensità di corrente elettrica	ampere	A
Temperatura termodinamica	kelvin	K
Quantità di sostanza	mole	mol
Intensità luminosa	candela	cd

Come sopra precisato mediante le grandezze fondamentali è possibile costruire delle unità derivate, tutte coerenti con quelle fondamentali e ad esse supplementari, sottolineando che la praticità di un sistema di misura dipende quasi sempre dalla sua semplicità e dalla chiarezza con cui il sistema stesso esprime le grandezze da misurare. Di seguito elenchiamo le Unità derivate del sistema SI:

GRANDEZZA DERIVATA	NOME	SIMBOLO
Frequenza	hertz	Hz
Forza	newton	N
Pressione e tensione	pascal	Pa
Energia, lavoro, quantità di lavoro	joule	J
Potenza, flusso elettrico	watt	W

Quantità di elettricità, carica elettrica	coulomb	C
Tensione elettrica, potenziale elettrico, forza elettromotrice	volt	V
Resistenza elettrica	ohm	Omega
Conduttanza elettrica	siemens	S
Capacità elettrica	farad	F
Flusso d'induzione magnetica	weber	Wb
Induzione magnetica	tesla	T
Induttanza	henry	H
Flusso luminoso	lumen	lm
Illuminamento	lux	lx
Brillanza, luminanza	nit	nt
Attività (irraggiamento ionizzante)	becquerel	Bq
Dose assorbita, energia impartita, indice di dose assorbita	gray	Gy
Equivalente di dose	sievert	Sv
Potenza apparente della corrente elettrica alternata	voltampere	VA
Velocità angolare	radiante al sec	rad/s
Vergenza dei sistemi ottici	diottria	d
Massa delle pietre preziose	carato metrico	c
Area delle superfici agrarie e dei fondi	ara	a
Massa lineica delle fibre tessili e dei filati	tex	tex

I limiti delle misure

La realizzazione di dispositivi, macchine e strumenti estremamente sofisticati ha come conseguenza immediata che il distacco tra i campioni primari e quelli industriali si riduce sempre più. È già possibile, ad esempio, comperare orologi atomici commerciali che competono con le prestazioni del miglior campione internazionale; inoltre le industrie producono campioni estremamente accurati di lunghezza mediante dispositivi laser ed elettronici. La scoperta e la comprensione del mondo microscopico, resa possibile nell'ambito dello sviluppo della moderna meccanica quantistica, impone un continuo e costante miglioramento delle tecniche di misurazione nonché della precisione dei campioni assunti come primari; sulla rapida evoluzione del campo della metrologia dunque, risiedono molte delle speranze della scienza moderna. È comunque importante osservare che l'attuale formulazione della meccanica quantistica sembra imporre dei limiti intrinseci, dettati ad esempio dal principio di indeterminazione, alla precisione con la quale è possibile condurre una misurazione. Le problematiche scientifiche e le speculazioni filosofiche connesse a questo argomento costituiscono oggi un campo di ricerca estremamente interessante.

Oggetto della misurazione non sono solo le proprietà degli oggetti (il peso, la lunghezza, la superficie, la durata, ecc.) ma anche la struttura delle proprietà. Nel misurare una proprietà di un oggetto noi trascuriamo tutte le altre. Ad es. "Nel misurare il peso di un oggetto noi trascuriamo di prendere in considerazione la forma, il colore o la superficie di quell'oggetto: in questo modo oggetti del tutto differenti tra loro possono divenire equivalenti per noi, se solo restringiamo l'attenzione ad una singola proprietà" (Pfanztlag, 1971).

La misura nelle scienze sociali

Scrivendo Fechner (1860) che "solamente il fisico è accessibile ad una misurazione immediata, mentre la misura dello psichico può essere ottenuta soltanto in relazione a

quella... noi possiamo tentare di misurare o la grandezza della sensazione, che viene prodotta da stimoli uguali, oppure la misura degli stimoli che inducono un sensazione uguale". Anche cento anni dopo questa concezione è rimasta parzialmente invariata; Hofstatter (1964) sosteneva che in psicologia la possibilità di una misurazione diretta dei dati dell'osservazione è estremamente limitata "l'entità più facilmente misurabile in modo diretto resta ancora il tempo occorrente all'esecuzione dei compiti".

Fechner aveva anche posto una questione fondamentale che riguardava la validità della nozione di differenze di sensazioni, nozione che implica quella di continuum soggettivo. Ciò nonostante l'interesse degli scienziati sociali e degli psicologi alla teoria della misura è stato sempre elevato, fin dal sorgere della psicofisica, sotto la spinta dei problemi della definizione delle variabili psicologiche.

Più recentemente si è imposta una psicofisica sociale, cioè l'applicazione delle scale psicofisiche alla misura delle variabili sociali (Pedon, 1984) i cui antecedenti si trovano nell'opera di Thurstone (1959). Mentre la psicofisica sensoriale, quella di Fechner, studiava la relazione tra grandezze fisiche e grandezze soggettive, la psicofisica sociale si riferisce esclusivamente a grandezze soggettive. Mentre la maggioranza delle scale psicofisiche sono atte a misurare una sola dimensione, ad esempio l'intensità sonora soggettiva (loudness) o la tonalità o altezza (pitch), in psicofisica sociale quasi tutte le variabili sono caratterizzate da più dimensioni, ad es. il prestigio professionale. Thurstone ha sottolineato la differenza strutturale tra stimoli fisici e stimoli sociali.

La misura in psicologia

In psicologia si intende generalmente per misura il processo che consiste nell'ottenere una descrizione, spesso numerica, del grado in cui un soggetto, un individuo o un gruppo possiedono una data caratteristica (Bélanger, 1999) per cui, come sottolinea Reuchlin, misurare consiste "unicamente nel far corrispondere certe proprietà delle cose con certe proprietà dei numeri" (1977). Misurare significa perciò assegnare dei valori numerici a oggetti o eventi, secondo determinate regole, per rappresentare diverse grandezze di un determinato attributo o proprietà. La misurazione si riferisce sempre ad "un attributo di un oggetto, mai all'oggetto stesso" (Flores D'Arcais, 1974). La misura in psicologia riguarda quindi un attributo o una caratteristica di una persona, e tale attributo ha diversi gradi, per cui lo psicologo e il sociologo parlano di "misura" in senso più ampio del fisico o del biologo. Quando si osserva che all'interno di una organizzazione un certo reparto manifesta un grado di soddisfazione sul lavoro più elevato di un altro, si dice di aver effettuato una misurazione (l'atto di attribuire determinate proprietà all'oggetto), anche se questa non è espressa da un numero.

La misura psicologica è un giudizio descrittivo su un fatto empirico, che a volte può essere dato direttamente da un osservatore, o da un mezzo (questionario, apparecchiatura) per migliorare il grado di concordanza tra l'attività di più osservatori. Una misura qualitativa è 'rudimentale' in quanto utilizza simboli linguistici (poco, molto, a volte, mai). Molti teorici delle scale di misura assumono che l'esperienza soggettiva di una persona, l'osservatore, è il soggetto primario sostanziale della psicofisica: l'osservatore è uno strumento di misura dell'esperienza soggettiva, e Thurstone ha chiarito che soggettivo significa semplicemente relativo al comportamento (studiato obiettivamente) di un soggetto, e non solamente introspettivo, incomunicabile, incontrollabile.

Come abbiamo ricordato, Fechner aveva posto una questione fondamentale che riguardava la validità della nozione di differenze di sensazioni, nozione che implicava quella di continuum soggettivo, e su tale continuum Stevens ha sviluppato il concetto di scala di misura, individuandone quattro livelli: scala nominale o denominatoria, scala ordinale o di rango o di graduatoria, scala di intervallo o quantitativa, scala di rapporto o di incremento o temporale (1959). Stevens, ha collocato le risposte dell'osservatore, il rispondente, espresse da numeri, e ha supposto questi essere diretti correlati di valori su una scala soggettiva.

Si deve realizzare perciò "un 'isomorfismo' tra i fatti empirici e le loro relazioni da un lato e alcuni gruppi matematici e le loro relazioni dall'altro" (Spaltro, 2002).

I continui protetici e metatetici

Le scale di misura psicologiche sono il risultato di una relazione fra eventi e numeri; tale funzione di relazione associa gli elementi di un sistema empirico con quelli di un sistema numerico.

Per ottenere questo, Stevens ha operato una distinzione tra i continui (Stevens e Galanter, 1957) sulla base della differenza essenziale nel rapporto funzionale tra le più importanti specie di misurazione scalare.

I continui protetici (dal greco = somma) riguardano l'aspetto quantitativo delle cose, il quanto, in contrapposizione al loro aspetto qualitativo, cioè quei continui sui quali la discriminazione viene mediata sul piano fisiologico da un processo additivo, ad. es. la percezione dell'intensità sonora crescente avviene mediante la somma di eccitazioni successive.

I continui metatetici, posizionali, qualitativi sembrano riguardare il 'che cosa' e il 'dove', come ad esempio l'altezza di un suono, la posizione apparente, l'inclinazione apparente, la proporzione apparente, la saturazione visiva, la tonalità cromatica.

Come precisa Stevens: "I criteri che definiscono queste due classi di continui sono suggeriti dalla natura dei processi fisiologici su cui appaiono fondate... La discriminazione sensoriale può essere il risultato di due processi, l'uno additivo, l'altro sostitutivo. L'eccitazione può cioè o aggiungersi a un'eccitazione già presente (additivo) o prendere il posto di un'altra eccitazione che è scomparsa (sostitutivo)." (Stevens, 1959).

Le unità sensorimetriche o unità di misura soggettive

La letteratura sulle scale di misura soggettive è molto ampia. Abbiamo raccolto nella tabella seguente le più diffuse grandezze con le rispettive unità di misura soggettive.

GRANDEZZA SOGGETTIVA	UNITÀ DI MISURA SOGGETTIVA	AUTORE E ANNO DI SEGNALAZIONE
Intensità visiva	bril	Hanes, 1949
Durata percepita	chron	Gregg, 1951
Registrazione memoria immediata	chunk	Miller, 1956
Dolore	dol	Hardy, 1952
Dolcezza	dulcin	Bender, 2005
Frequenza percepita di un suono intermittente	flut	Pollack, 1950
Unità minima di comunicazione linguistica	frase	Parisi & Antinucci, 1975
Gusto (soluzione all'1% di saccarosio)	gust	Bebe-Center, 1949
Forza dell'abitudine	hab	Hull, 1951
Tonalità o saturazione cromatica	hue	Galifert, 1959
Distanza sociale (prossemica)	intim	Hall., 1966
Capacità di riconoscimento di parole	logogen	Morton, 1969
Lunghezza soggettiva	mak	Reese, 1953
Operante verbale imperativo (che elicitava un comportamento)	mand	Skinner, 1957
Riconoscimento di una valutazione della frequenza di un suono	mel (melody)	Bech & Shaw, 1961
Eredità culturale	meme	Dawkins, 1976
Tempo di reazione	sigma	
Rumorosità	noy (noisiness)	Kryter, 1970
Numerosità	numer	Taves, 1941
Inquinamento percepito	olf	

Intensità dell'odore	olfactie	Zwaardemaker
Spessore	pak	Stevens&Stone, 1959
Sensibilità vibratoria	pal	Von Békèsy, 1939
Brillanza apparente	phanie	Pieron, 1943
Dimensione del suono	pitch	Stevens & Volkman, 1940
Ruvidezza	ruk	Stevens & Harris, 1962
Ampère soggettivo	samp	Stevens, 1958
Vicinanza o distanza sociale	socid	Bogardus, 1925
Qualità tattile percepita	tact	Dawson & Miller, 1978
Tempo soggettivo	temp	Gregg, 1951
Sensazione termica di caldo e freddo	term	Stevens & Stevens, 1960
Unità lezione di apprendimento e di contenuto	frame	Skinner
Utilità	util	
Superficie visiva	var	Reese, 1954
Peso percepito, pesantezza	veg	Harper & Stevens, 1948
Vibrazione tattile	vib	Stevens, 1959
Volume apparente di un suono	vol	Terrace & Stevens, 1962
Potenziale di reazione o di evocazione della reazione	wat	Hull, 1943

Le riportiamo nella rassegna seguente, in ordine alfabetico.

AV AESTHETIC (aesthetic) Value

Scala psicofisica di valore estetico mediante la scelta delle preferenze (Ekman & Kunnapas 1957).

AUT

Livello di forza della voce in base alla pressione autofonica (Lane & Catania).

BRIL Brillanza (brightness)

Unità di misura dell'intensità visiva soggettiva. Indica la luminosità apparente di uno stimolo percepita da un rispondente (soggetto): due superfici o corpi illuminati che appaiono ad un osservatore ugualmente luminosi, hanno una uguale brillanza (Hanes, 1949). La brillanza corrisponderebbe alla grandezza fotometrica luminanza.

CENT

Unità non SI dell'intervallo di frequenza acustica equivalente alla 1200 centesima parte di una ottava. Introdotto da Ellis nel 1864. Con i cents è possibile misurare qualsiasi intervallo, dalla soglia differenziale di altezza, che è il più piccolo intervallo che può percepire l'orecchio umano, sino al più grande che possiamo immaginare: 1 cent = 1/1200 ottave = $8,333 \times 10^{-4}$ ottave (Guilizzoni).

CHROMA TONAL PITCH

Aspetto addizionale del pitch musicale che enfatizza la sua somiglianza all'hue.

CHRON

Unità soggettiva della durata percepita corrispondente alla esperienza soggettiva di 10 sec, nei limiti dell'intervallo che va da 5 a 60 sec. (Gregg, 1951).

CHUNK (blocco)

Unità di informazione nella memoria a breve termine o unità soggettiva di registrazione nella memoria immediata legata alla legge del 7 ± 2 chunk di informazione (Miller,

1956). Per Lewis (1978) è l'insieme strutturato di informazioni immagazzinate nel momento in cui la conoscenza viene acquisita.

DOL

Unità di misura del dolore. (Hardy, Wolff & Goodell 1947) Unità di intensità di una sensazione dolorosa cutanea, intensità algica, subita dall'organismo, i cui effetti sono generatori di impressioni propriamente soggettive, i dolori, che possono presentare determinate relazioni con le intensità di stimolazione); il Dol misura la sensazione soggettiva di dolore di un individuo su una scala da 1 a 10; 1 dol = 2 j.n.d. (just noticeable differences). Hardy (1952) usando stimolazioni con il dolore radiante ha ideato la scala Dol di 21 gradini con 20 gradi di sensibilità, da assenza di dolore (0) a quello insopportabile(20).

d'

Misura della sensibilità non influenzata dagli effetti delle istruzioni suggerite dalla teoria della detezione del segnale (Green & Swets, 1966) in cui $d' = MSN - MN - N$. d' è indipendente dal criterio e quindi dalla presentazione probabile dello stimolo e dalle istruzioni. Indica la distanza tra le distribuzioni medie del segnale-assente / segnale-presente.

DASY

Unità di densità sonora di 1 suono di 100 Hz e 40 dB SPD (Gerald, 1973). È stata dimostrata la dipendenza della densità dalla intensità (relazione curvilinea).

DULCIN

Unità per la dolcezza; è la soglia per una sostanza dolce. Ha come sinonimi Sucrol e Valzin (Bender, 2005)

FATICA

Huetting e Visser (1960) hanno costruito una scala soggettiva per la stanchezza, che determina le relazioni tra questa impressione e i processi organici misurabili.

FLUT

Unità soggettiva di frequenza percepita di un suono intermittente con la conversione che 1000 fluts corrispondono a 100 Hz al secondo (Pollack, 1950).

FONEMA

È l'unità fonologica irriducibile. Il fonema è talora divisibile in unità simultanee ma non è mai divisibile in unità successive (Vacheck, 1936).

FRASE

Unità minima di comunicazione linguistica, costituita da una proposizione dominata da un performativo, più eventuali presupposizioni e configurazioni associate. Il performativo è una configurazione semantica che specifica il tipo di intenzione comunicativa del parlante. Il performativo è costituito da una parte necessaria, il nucleo e da parti facoltative, gli avverbi. (Parisi & Antinucci, 1975)

GUST

Unità soggettiva di gusto di una soluzione all'1% di saccarosio. L'intensità fenomenica, in unità gust, è legata alla concentrazione dello stimolo, per i quattro gusti fondamentali (salato, dolce, amaro, acido). I gradini di intensità possono andare da 1 gust a 100 gust con intervalli di 0,25 gust espressi in scala logaritmica (log-gust). Circa 2 differenze appena percepibili (jud) sono rappresentate da ognuno degli 8 gradini sulla scala dell'intensità. Beebe-Center J. G. (1949) ha creato quattro scale di intensità, graduate da 1 a 100 gust.

HAB

Unità di misura della forza dell'abitudine che va da 0 ad 1 (abbreviazione di habit) (Hull, 1951). Hull ha utilizzato un valore frazionario dell'unità di misura, il cui valore centesimale è 100 habs = 1. Essa è data arbitrariamente come 1% di massimo fisiologico (M) o forza dell'abitudine ottenibile da un organismo standard sotto condizioni ottimali, per cui $1 \text{ hab} = M / 100$. La forza dell'abitudine è una funzione crescente

del numero dei rinforzi; essa cresce fino a una certa sorta di limite fisiologico al di là del quale nessun incremento è possibile.

HUE

Unità della tonalità cromatica o saturazione (Galifret, 1959) Dimensione di colore percepito. Le tonalità distinguibili da un occhio umano normale sono circa 200-250. Il rosso, giallo verde e blu sono 'unique hue' o 'true hue'. La hue è una dimensione percepita del colore che corrisponde alla W di luce che stimola la retina. Le relazioni tra W (wavelength) e H (hue) non è chiara perché l'occhio non ha uguale sensibilità per tutte le lunghezze d'onda e la sua sensibilità relativa cambia con la B (brightness) della luce. Per descrivere un colore sono necessarie l'Hue, la brillantezza e la saturazione.

INTIM (PROSS)

Prossimità; unità di distanza sociale (Hall, 19): distanza intima 15-45cm; d. personale 45-75 cm; d. sociale 120-210 cm; d. pubblica 360-750 cm.

LEUCIA

Valutazione soggettiva dell'illuminamento, relazione fra le impressioni e la riflettanza. L'unità è il lux, corrispondente all'illuminamento di una candela alla distanza di un metro.

LEXEME lexical item

Unità di analisi morfologica in linguistica. Elemento significativo a sé stante del vocabolario.

LOGOGEN

Unità di risposta (Morton, 1969) nel riconoscimento di parole.

MAK(S)

Unità di una scala soggettiva di lunghezze (Reese, 1953) con la concezione arbitraria che 100 maks corrispondono a 100 cm (con corrispondenza di 4.54 maks per 3.125 cm e di 370 maks per 400 cm. Lunghezza apparente o impressione di lunghezza.

MAND

Unità psicolinguistica. Indica una domanda rinforzata dall'ottenimento dell'oggetto richiesto. È "Un operante verbale in cui la risposta è rinforzata da una conseguenza caratteristica ed è perciò sottoposta al controllo funzionale di condizioni rilevanti di stimolazione eversiva o deprivazione" (Skinner, 1957). Un mand è caratterizzato dalla relazione unica fra la forma della risposta e il rinforzo caratteristico da essa ricevuto in una data comunità verbale. Esempio: Senti!, Guarda!, Corri!, Fermo!, Dì di sì!

MAP

Minimum Audible Pressure. La soglia dell'intensità dello stimolo per uno stimolo sonoro presentato attraverso le cuffie e misurata con un timpano. (Sivian & White, 1933).

MAWL

Maximum acceptable weight of load: peso Massimo accettabile di carico (Ayoub & Mital, 1989).

MEL (melody)

Unità di riconoscimento di una valutazione soggettiva della frequenza di un suono. Scala di tonia (Bech & Shaw, 1961) la cui variabilità è in funzione del campione, con una ampia dispersione. La scala mel è una scala psicologica che corrisponde alla scala di frequenza fisica. Proprio come la designazione numerica dei valori in Hertz è usata come misura fisica di frequenza, la designazione numerica di un valore in mel viene usata come misura psicologica. Un suono di 1000 Hz ha una altezza percepita di 1000 mel. (Stevens, Volkman & Newman, 1937).

MEME

Unità dell'eredità culturale (Dawkins, 1976) una ipotetica controparte culturale del gene. I memi, unità di informazione che risiedono nel cervello, e i prodotti esterni dei memi, le loro manifestazioni esterne percepibili.

MOMENT Perceptual Moment

Intervallo di integrazione (Fraisse, 19). Un piccolo intervallo di tempo che va da 50 a 200 ms; per Fraisse varia da 50 a 150 ms circa. Deriva dall'ipotesi secondo la quale il flusso dell'informazione viene percepito in unità discrete della durata di circa 1/6 s. Tutta l'informazione ricevuta viene concentrata in uno di tali moment sì che non se ne può percepire alcuna successione temporale. La durata di uno sguardo = 1/5 di s. dato che il tempo psicologico non è una dimensione continua, ma piuttosto consiste in bit discreti. Stroud (1955) stima che ciascun momento dura circa 100 msec, in cui si possono percepire le più piccole durate. Stimoli presentati in assenza di qualche momento, saranno percepiti come se accadessero simultaneamente e non distinguibili l'uno con l'altro. La percezione di simultaneità avviene tra 25 e 100 msec. La durata minima percepita è tra 25 -150 msec.

MORFEMA

Unità minima dotata di significato di una lingua: es. fungo.

MUNSELL (valore)

Misura psicometrica della chiarezza percettiva di tutti i colori di superficie, su una scala a intervalli apparentemente uguali da 0 (nero) a 10 (bianco) (Munsell, 1961).

Nox

Unità non SI dell'illuminamento. 1 nox = 10-3 lux.

NOY

Noisiness, Unità non SI del livello di rumorosità: 1 noy = 40 PN dB (Kryter, 1970). Indica carattere sgradevole del rumore su una scala le cui gradazioni vanno dall'ap-pena indesiderabile all'assoluto insopportabile. Le unità noy sono rapportate ai son della scala di loudness.

NUMER

Unità soggettiva di numerosità proposta da Taves (1941), abbreviazione di numerou-ness. Numerosità $n = 1.34$ (Pieron).

OLF

Sorgente di inquinamento. Un decipol è l'inquinamento dell'aria percepito in un locale con una sorgente di inquinamento di 1 olf ed una ventilazione di 10 l/s (36 m³/h) di aria 'pura', assunti un regime costante ed una completa miscelazione. Scala decipol dell'in-quinamento percepito dell'aria, cioè percentuale di persone insoddisfatte in funzione dell'inquinamento percepito: 1 olf (persona seduta, 1 met); 5 olf (persona in movimento, 4 met); 11 olf (persona in movimento, 6 met); 25 olf (fumatore, quando fuma).

OLFACTIE

Unità odorosa. Considerando l'olfattia come il numero di centimetri esposti quando si raggiungono valori soglia standard. Una olfattia di tubo di gomma India, caucciù equivale a 0,7 cm. Invece di affidarsi ad una singola aspirazione "standard" per il trasporto delle particelle odorose, alcuni sperimentatori hanno attaccato una piccola pompa a portata continua allo strumento, per mezzo della quale una quantità d'aria di 100 cc al secondo viene fatta passare attraverso l'apparecchiatura per un periodo di esposizione di 1/3 di sec.

PAK

Unità soggettiva dello spessore (Stevens & Stone, 1959) tattilocinestesico, mediante la valutazione tra il pollice e il medio (finger span) con dei blocchi di legno di spessore compreso tra 5 e 65 mm.

PAL

Unità fisiologica della sensibilità vibratoria proposta da von Bèkèsy (1939) ricavata da Zeller: è l'intensità di una stimolazione liminare ad una frequenza standard (10 Hz); corrisponde al fon di acustica.

PHANIE

Brillanza apparente o soggettiva (Pieron, 1943).

PHONE

Un singolo suono linguistico rappresentato da un singolo simbolo in un sistema fonetico. È anche una unità di base del suono utilizzata dai linguisti per descrivere la parola. Un Phone è utilizzato in un linguaggio per distinguere una parola da un'altra.

PHONEME (FONEMA)

Unità fonologica che non si può dividere in unità più piccole e più semplici, talora esso è divisibile in unità simultanee, ma non è mai divisibile in unità successive. Le unità fonematiche sono segmenti ordinati che occupano posizioni precise in una successione: ad es. le vocali e le consonanti.

PITCH

Unità di attributo psicologico o dimensione psicologica dei toni, relativo alla frequenza ma non direttamente proporzionale ad essa. Un tono di data vibrazione stabilita usato come standard nell'accordare gli strumenti musicali. La scala pitch è una curva che descrive la relazione tra la frequenza fisica e il pitch percepito (Stevens & Volkman, 1940). La scala correla discretamente bene con il luogo della massima vibrazione della membrana basilare.

RUK

Unità di ruvidezza percepita soggettivamente (Stevens & Harris, 1962). Si è calcolata la formula mediante la quale è possibile prevedere la ruvidezza percepita soggettivamente utilizzando come parametro il numero d'ordine della polvere di smeriglio (Gerald, 1973).

RUN

Una singola presentazione di una serie di stimoli o compiti.

SAMP

Abbreviazione di subjective ampère (Stevens, 1958). Unità soggettiva d'intensità di uno shock elettrico sulle dita, immerse in un recipiente di acqua salata, mediante corrente alternata di 60 MHz e 3 mA.

SIGMA

La misura del tempo di reazione TR in millesimi di secondo. 1 sigma = 1 ms. Il TR è l'intervallo che intercorre fra la presentazione di uno stimolo e l'inizio della risposta motoria intenzionale da parte del rispondente (Warren, 1934).

SOCID

Contrazione di social distance (Bogardus, 1925). Unità che esprime il grado di vicinanza sociale secondo cui un gruppo od un individuo si sente soggettivamente 'lontano'- 'vicino' agli atteggiamenti ed agli schemi di comportamento di altri gruppi o individui. La distanza sociale diminuisce attraverso un processo di socializzazione per il quale si opera un passaggio graduale dalla lontananza all'intimità.

SON o SONE

Unità soggettiva di loudness. Scala psicologica di intensità sonora proposta da Stevens (1955). Un suono puro con frequenza 1000 Hz e livello sonoro 40 phon ha come valore di sensazione sonora 1 son. Unità soggettiva di loudness. Stevens, proponendo il sone come unità soggettiva, la definisce come la sensazione sonora prodotta da un suono puro di 1000 Hz ad un livello di pressione sonora di 40 dB. Poiché la loudness aumenta con la radice cubica dell'intensità sonora, un suono di 1000 Hz a 50 dB avrà, quindi una loudness di 2 son ed uno della stessa frequenza a 1000 dB avrà 64 son (Stevens, 1975). Questa relazione è divenuta la legge psicofisica fondamentale di Stevens. La sensazione sonora aumenta per moltiplicazione (e non per addizione come aveva ritenuto Fechner) e il fattore di moltiplicazione è una potenza, o esponente, delle intensità acustiche. La sonorità aumenta secondo l'intensità elevata ad una certa potenza. L'esponente o fattore di moltiplicazione, per la sonorità è di circa 0,3. Incrementando di 10 dB l'intensità di un suono, il valore in son aumenta di 10^{0,3}. Che l'esponente sia minore di 1 significa che la sonorità aumenta in misura inferiore all'intensità fisica. La scala dei son è stata convalidata dalla Organizzazione Internazionale per la Standardizzazione, la scala dei suoni converte la scomposizione

del suono in singole bande di frequenza; in sonorità, le quali vengono inserite in una formula che dà la sonorità complessiva del frastuono.

SOFTNESS Flebilità sonora (Loudness)

Intensità sonora. Le reciproche scale hanno funzioni lineari inverse; nelle intensità più alte dello stimolo, i dati delle flebilità sonora non danno una funzione lineare ed inversa dei dati dell'intensità sonora. Curvilinearità forte ad alti livelli e bassa a livelli bassi.

SU Sensation Unit

In acustica corrisponde al dB. Una piccola esperienza discriminativa che può accadere in qualche modalità sensoriale. Una distanza di senso equivalente a un intervallo di j.n.d., just-noticeable-difference (differenza appena percettibile). Anche Auditory Sensation Unit (ASU) unità logaritmica di loudness che corrisponde all'unità di energia, il decibel dB.

TACT

Unità del tatto. La qualità tattile percepita di una superficie che può essere facilmente abbassata dal movimento di un membro, es. dito, che contiene dei recettori tattili (Dawson & Miller, 1978).

TEMP

Scala soggettiva dei tempi la cui unità è il temp, che corrisponde a 1 s. Un semi-tempo corrisponderebbe a una durata di 0,50 s, 2 temp ha una durata di 2 s. (Gregg, 1951).

TERM

Sensazioni termiche di caldo e freddo con uno stimolatore applicato sulla pelle immergendo una mano in un bacile. Con uno zero fisiologico a 35.50, una temperatura di 39,0 o di 40.40 vale 10 di caldo, ed una di 21,0 o 22.40 vale 10 di freddo. Stevens & Stevens (1960).

Unità-lezione (UL) FRAME

Unità di apprendimento, unità di contenuto. È un messaggio che può essere trasmesso da un sistema didattico (istruzione programmata) ad un sistema di apprendimento, dopo che il primo ha atteso una reazione di quest'ultimo e prima di attendere una reazione successiva.

UM Unità Motrice

È il più piccolo elemento di un muscolo sottoposto all'innervazione distante da un'unica fibra nervosa. Implica il comando di un motoneurone la cui terminazione assonale provoca la contrazione di fibre muscolari esse stesse associate a dei recettori propriocettivi (fusi neuromuscolari). (Basmajian, 1978).

UST Unità Statistica

Una persona, un elemento o una qualche proprietà discreta indivisibile che può essere trattata come una entità e che perciò può essere misurata.

UNITA' TONALE (Unità di intonazione)

È il principale strumento ordinatore di cui dispone il parlante per convogliare il messaggio che desidera trasmettere. Le unità tonali segmentano il flusso continuo della frase in blocchi unitari o unità di informazione. Una conseguenza di ciò è che il messaggio contenuto in una frase può cambiare secondo il punto in cui cade il limite dell'unità tonale. Le caratteristiche fisiche che ne definiscono il limite sono l'espressione della voce, il suo tono, il ritmo e il volume. Il limite dell'unità tonale è segnalato dal punto di discontinuità nel quale tutte queste caratteristiche cambiano. (Halliday, 1976).

UTIL Utile

Unità di utilità. Un valore teorico assegnato ad un oggetto o a un evento. Se un tale valore può essere assegnato a tutti gli oggetti o eventi di un insieme, diventa possibile disporli in un ordine di preferenza. La scala di utilità è una regola che specifica

come si deve calcolare l'utilità di ogni oggetto o evento. Si assume che una scala sia associata ad un individuo particolare o ad una classe di individui.

VAR

Unità di una scala soggettiva delle superfici visive proposta da Reese (1954), fondata sulla convenzione arbitraria per cui 1000 vars corrispondono ad una superficie di 1000 cm². Superficie visiva soggettiva, abbreviazione di visual area.

VEG

Unità soggettiva di peso percepito, pesantezza, corrispondente ad un peso di 100 g. subjective weight. Unità arbitraria di misura dei pesi. È stato determinato con le scale di stima dirette e corrisponde a 100 g. Nella scala stabilita sperimentalmente 72 g = .5 veg e 140 g = 2 vegs, con la seguente relazione empirica: $\log V = 14.58 \log (1 + \log W) - 6.94$, in cui W rappresenta il peso in grammi e V l'intensità della sensazione corrispondente espressa in Vegs (Harper & Stevens, 1948).

VIB Vibrazione tattile

Interpolazione $V=K \cdot A^{.95}$ (K non precisato). Una barretta vibrante applicata ai polpastrelli delle dita (60 e 120 cps). Una ampiezza in dB al di sotto di una soglia assoluta approssimativa vale 10. La formula non funziona nell'applicazione delle vibrazioni al braccio, salvo la correzione A-Ao. Mediante l'uguagliamento, l'accrescimento soggettivo si mostra al braccio più rapido che alle dita. Le uguaglianze hanno permesso di mettere in evidenza dei tassi di accrescimento dell'intensità percepita fortemente diseguale nei recettori indipendenti dello stesso tipo, ad es. per una stimolazione vibratoria a livello del piede e della mano. (Stevens, 1959). È stato suggerito un esponente di .60 per la frequenza di 250 Hz.

VOL

Unità di volume apparente di un suono di 1000HZ a 40dB SPL (Gerald, 243).

WAT

Unità per misurare il potenziale di reazione (o potenziale di evocazione della reazione) S E R rappresentato misurabile su una scala a 100 punti, che si estende dalla reazione 0 fino al limite fisiologico possibile a un organismo standard. WAT è la contrazione di Watson (Hull, 1943). Il termine deriva dal nome di Watson.

WE/I RATIO

Una misurazione del morale in una situazione di gruppo basata sulla proporzione di conversazione; passaggio dal NOI ad IO.

WU Word Unit Unità della parola

Meccanismo neuronale ipotetico proposto per spiegare il riconoscimento di parole. Anche Unità del dizionario neuronale.

Una considerazione generale

In questi ultimi quattro anni, a seguito del Dec. Leg. 81/2008, testo unico sulla sicurezza lavorativa, si è reso necessario fare una valutazione dello stress lavoro-correlato e le varie commissioni regionali e nazionali hanno dibattuto se fosse più importante introdurre una misura oggettiva piuttosto che una misura soggettiva nel compiere tale valutazione, con una propensione verso la prima. Gli psicologi hanno il dovere di sottolineare come ogni misura dei fenomeni psicologici e psicosociali, anche quella che si ritiene la più obbiettiva, in realtà è prevalentemente soggettiva e sostanzialmente dello stesso tipo delle scale di valutazione, che abbiamo descritto. Esse rispondono al requisito della massima validità nelle misure, cercando di sottrarsi il più possibile all'influenza dei fattori soggettivi che si inseriscono nel processo valutativo, dato che spesso ci si trova a dover controllare valutazioni per le quali non esiste un criterio obiettivo col quale confrontarle. Nonostante ciò non possono mai ritenersi del tutto obiettive perché, anche quando sulle nozioni qualitative siano costruiti i concetti quantitativi corrispondenti "quei dati soggettivi continuano a

costituire la immediata realtà direttamente vissuta che è l'oggetto principale della sua indagine" (Musatti,1959).

* Università i Brescia, Facoltà di Medicina.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (1989) Le tavole M.A.F.B.I.C, Zanichelli, Bologna.
- AA. VV. (1995) Evaluation sensorielle. Manuel méthodologique. Tec & Doc, Paris.
- Ageno M. Elementi di fisica, Boringhieri, Torino, 1967.
- Amerine M. A., Pangborn R. M. & Roessle E. B. (1965) Principles of sensory evaluation of food. Academic Press, New York.
- Andersen E. S., Jespersgaard P., Østergaard O. (1985) Data book, Studi Tesi, Pordenone.
- Andrews T. G. (1952) (edt) Les méthodes de la psychologie, P.U.F., Paris. vol. I.
- Arnold W., Eysenck H. J. & Meili R. (a cura di) (1975) Dizionario di psicologia. Paoline, Roma.
- A.S.T.M. (1971) Principi fondamentali della valutazione sensoriale, Martello, Milano.
- A.S.T.M. (1971) Manuale delle metodiche di sperimentazione sensoriale, Martello, Milano.
- A.S.T.M. (1971) Correlazione fra metodiche soggettive e oggettive nello studio degli odori e del sapore, Martello, Milano.
- Atkinson R. C., Herrnstein R. J., Lindzey G., Luce D. R. (1988) Stevens' handbook of experimental psychology, 20 ed., Wiley & Sons, New York.
- Baird J. C. (1970) Psychophysical analysis of visual space, Pergamon Press, Oxford.
- Bartlett F. (1957) La mente nel lavoro e nel gioco, Bompiani, Milano.
- Bosch (1992) Prontuario dell'autoveicolo, Hoepli, Milano.
- Bonnet C. (1986) Manuel pratique de psychophysique. Armand Colin, Paris.
- Boudon R. e Lazarsfeld P. F. (curatori) (1969) L'analisi empirica nelle scienze sociali. Vol. 1. Dai concetti agli indici empirici; vol. 2. L'analisi empirica della causalità, Il Mulino, Bologna.
- Brentari E. e Odello L. (2004) Assaggiare e far di conto. Elementi di statistica per l'analisi sensoriale. Centro Studi e Formazione Assaggiatori, Brescia.
- Bufera F. M. (1995) Architettura e ambiente. Etaslibri, Milano.
- Carpenter R. P., Lyon H. L. & Hasedll T. A. (2000) For sensory analysis in food product development and quality control. Aspen Publishers, Gaithersburg.
- Cesa Bianchi M., Beretta A., Luccio R. La percezione. Un'introduzione alla teoria della visione, Angeli, Milano, 1970.
- Chapman C. R., Casey K. L., Dubner R., Foley K. M., Gracely R. H., Reading A. E. (1985), Pain measurement: A review, Pain, 22,1-31.
- Cometta E. & Cibrario L. (1962) Unità di misura. Editoriale Delfino, Milano.
- Conti C. (1972) Teoria della misurazione per le scienze sociali. Mazzotta Editore, Milano.
- Coumètou M. (1959) Les examens sensoriels, PUF, Paris.
- Cuninetti M. (1964) Corso teorico e pratico sulle misure. Edizioni Libreria Cortina, Milano.
- Daintith J. (1981) (edt) Dictionary of physics, Barnes & Noble, New York.
- Davies D. R., Tune G. S. (1970) Human vigilance performance, Staples Press, London.
- De Forest M. Jr. (1971) I recettori di senso, Boringhieri, Torino.
- De Gaudio A. (1984) Sistema internazionale "S.I." delle unità di misura, Calderini, Bologna;
- De Dominicis Rotondi A. (1990) Principi di elettroacustica subacquea. ED. A.I., Genova.
- De Reuch & Knight (edt) Touch, heat and pain, Ciba Fubnd.1966
- English H. B., English Champney A. (1958) A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms. A guide to usage. Longmans, London.
- Evans C. (1978) Psychology. A dictionary of the mind, brain and behaviour, Arrow, London.
- Evans D. (1980) Natura e misura: la carica elettrica, Feltrinelli, Milano.
- Fabre J. M. (1993) Contexte et jugement. De la psychophysique à la responsabilité. Press Universitaire de Lille, Paris.
- Faloy F. J. (1989) Sound intensity. Elsevire Science. New York.
- Fanger P. O. (1970) Thermal comfort. McGraw-Hill, New York.
- Farnè M. (1972) La percezione dello spazio visivo, Cappelli, Bologna.
- Ferraro A. (1959) Dizionario di metrologia generale, Zanichelli, Bologna.
- Filippi F. (1987) Prontuario delle unità di misura e conversione in unità del Sistema Internazionale, Hoepli, Milano.
- Fishlock D. (1980) Natura e misura: la temperatura, Feltrinelli, Milano.
- Fraisse P. (1958) Psychologie du temps, PUS, Paris.
- Fraisse P. & Piaget J. (edt.) (1967-1969) Traité de psychologie expérimentale, 9 voll., PUF, Paris.
- Gacula M. C. Jr. (1977) Descriptive sensory analysis in prative. Food & Nutrition Press, Trumbull.
- Geldard F. A. (1972) Psicofisiologia degli organi di senso, Martello, Milano.
- Guilizzoni G. G. (1984) Unità di misura SI e non SI: glossario, tabelle di conversione. La Scuola, Brescia.
- Hall E.T. (1968) La dimensione nascosta. Bompiani, Milano.
- Handel S. (1966) Dizionario di elettronica, Zanichelli, Bologna.
- Hardy J. D., Wolff H. G., Goodell H., (1952) Pain sensations and reactions, William & Wilkins, Baltimore.
- Harper R., Bate Smith E. C., Land D. G., Griffiths N. M. (1968), A glossary of odour stimuli and their qualities, Perfumery and Essential oil Record, London, pp.16.
- Hofstatter P. R. (1964) Psicologia, Feltrinelli, Milano.
- Holz A., Kreysch H. G. (1986) Bioelettronica, Muzzio, Padova.
- Hull C. L. (1978) I principi del comportamento. Introduzione alla teoria del comportamento, Armando, Roma.

- Humphrey G. (1963) (edt) *Psychology through experiment*, Methuen, London.
- Kanizsa G., Legrenzi P., Meazzini P. (1975) *I processi cognitivi. Un'introduzione alla psicologia generale*, Il Mulino, Bologna.
- Johnson T. (1979) *Natura e misura: il fiume del tempo*, Feltrinelli, Milano.
- Lerner D. (edt.) (1971) *Qualità e quantità e altre categorie della scienza*, Boringhieri, Torino.
- Lévy J. C. (1969) *Le temps psychologique*, Dunod, Paris.
- Lindsay P. H., Norman D. A. (1983) *L'uomo elaboratore di informazioni, Introduzione cognitivista alla psicologia*, Giunti, Firenze;
- Luce D. R. (1986) *Response times. Their role in inferring elementary mental organization*, Oxford University Press, New York
- Maekawa Z. & Lord P. (1994) *Environmental and architectural acoustic*, Chapman e Hull, London.
- Manning S. A., Rosenstock E. H. & Candlad D.K. (1976) *Psicofisica classica e scaling*, Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Maskowitz H. R. (1983) *Product testing and sensory evaluation of foods. Marketing and R&D approaches*. Food & Nutrition Press, Westport.
- Michotte A. (1972) *La percezione della causalità*, Giunti, Firenze.
- Moore B. C. J. (1989) *An introduction to the psychology of hearing*. Academic Press, New York.
- Moricca G. (1980) *La misura del dolore: limiti clinici e prospettive*, in Arcuri E., Calabresi F., Moricca G. (edt), op.cit., 53-61.
- Musatti C. L. (1959) *La teoria generale della misura e i concetti quantitativi in psicologia*. Rivista di Psicologia, 53, 193-209.
- Odello L. (2004) *Analisi sensoriale: approccio facile*. Centro Studi e Formazione Assaggiatori, Brescia.
- Oseland N. A. & Humphreys M. A. (1994) *Thermal comfort: past, present and future*. Bre.
- Osgood C. E. (1968) *Method and theory in experimental psychology*, Oxford University Press, New York.
- Parisi D. & Antinucci F. (1975) *Elementi di grammatica*. Boringhieri, Torino.
- Pedon A. (1985) *Introduzione alla psicofisica sociale*, Libreria Editrice Universitaria, Verona.
- Pieron H. (1951) (edt) *Vocabulaire de la psychologie*, PUF, Paris.
- Pieron H. (1953) *Addendum au vocabulaire de la psychologie*, PUF, Paris.
- Pieron H. (1964) *La sensation*, PUF, Paris.
- Pieron H. (1972) *La psicofisica*. In P. Fraisse & J. Piaget (edt.) *Trattato di psicologia sperimentale*, vol. 2, 3-85.
- Pitt V. H. (edt.) (1977) *Dictionary of physics*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Poggi S. (cur.) (1980) *Le origini della psicologia scientifica*. Loescher, Torino.
- Pompei C. & Lucisano M. (1991) *Introduzione all'analisi sensoriale degli alimenti*. Edizioni Tecnos, Milano.
- Porretta S. (1992) *L'analisi sensoriale. Organizzazione dei test ed elaborazione dei risultati. Tecniche Nuove*, Milano.
- Reuchlin M. (1981) *Manuale di psicologia*, Editori Riuniti, Roma.
- Righini P. (1971) *Le scale musicali. leggende, pregiudizi, realtà*. Zanibon, Padova.
- Roberson P. (1980) *Natura e misura: materia e massa*, Feltrinelli, Milano.
- Roberson P. (1980) *Natura e misura: la pressione*, Feltrinelli, Milano.
- Sabbadini A. (1979) (edt) *Il tempo in psicoanalisi*, Feltrinelli, Milano.
- Scott J., Huskisson E. C. (1976) *Visual Analogue Scale of pain*. Pain, 2, 175-184.
- Skinner B. F. (1969) *La tecnologia dell'insegnamento*. Ed. La Scuola, Brescia.
- Spaltro E. (2002) *Psicologia per le organizzazioni*. Carocci, Roma.
- SSHA (1998) *Evaluation sensorielle. Manuel méthodologique*. Tec.etDoc. Lavoisier, Paris.
- Stevens S.S. (1948) *Sensation and psychological measurement*, in E.G. Boring (edt) *Foundations of psychology*, Wiley, New York.
- Stevens S. S. (1957) *On the psychophysical law*, Psychological Review, 64, 153-181.
- Stevens S. S. (1958) *Problems and methods of psychophysics*, Psychological Bulletin, 54, 177-196.
- Stevens S. S. (1962) *The surprising simplicity of sensory metrics*, American Psychologist, 17, 29-39.
- Stevens S. S. (1971) *La quantificazione della sensazione (1959)*; in D. Lerner (cur.) *Qualità e quantità e altre categorie della scienza*. Boringhieri, Torino, 83-103.
- Stevens S. S. (1975) *Psychophysics: Introduction to its perceptual neural and social prospects*.
- Stevens S. S., Davis H. (1938) *Hearing*, Wiley, New York.
- Stevens S. S., Volkman J. & Newman E.B. (1937) *A scale for the measurement of the psychological magnitude of pitch*, Journal of Acoustic Soc. Amer., 8, 185-190.
- Tennent R.M. (1987) *Science data book*, Oliver & Boyd, Edimburg.
- Thurstone L.L. *The measurement of value*, 1959
- Torgerson W.S. *Theory and methods of scaling*, N.Y. 1958
- Ubigli M. (1998) *I profili del vino. Introduzione all'analisi sensoriale*. Edagricole, Bologna.
- Vaona G. (1980) *La misura del dolore: approccio biometrico*, in Arcuri E., Calabresi F., Moricca G., (edt) *Elementi di fisiopatologia, clinica e terapia del dolore*, Litografia AipEs, p.45-51.
- Vicario G. (1973) *Tempo psicologico ed eventi*, Giunti, Firenze.
- Vinassa de Regny E. (1965) *Unità di misura*, Enciclopedia della Scienza e della Tecnica, Mondadori, Milano, vol. X, 448-456.
- Warren H.C. (1934) (edt) *Dictionary of psychology*, Houghton Mifflin, Boston.
- Wheeler F. (1979) *Natura e misura: le dimensioni delle cose*, Feltrinelli, Milano.
- Woodworth R. S. & Schlosberg H. (1954) *Experimental psychology*, Methuen, London.
- Zapparoli G. C. & Ferradini F.G. (1963) *Introduzione allo studio della percezione del movimento. Il movimento stroboscopico*, Milano.
- Zwicker E. (1964) *'Negative afterimage' in hearing*, J.acoust. Soc. Amer., 36, 2413-2415.
- Zwicker E., Flottorp G. & Stevens S. S. (1957) *Critical band width in loudness summation*, J.acoust. Soc. Amer., 29, 548-557.

link una storia clinica

**PERDITA DEL LAVORO:
QUANDO LE RISORSE PERSONALI NON BASTANO.
IL CONTRIBUTO DELL'APPROCCIO EMDR**

Elisa Faretta, Tiziana Agazzi, Valentina Zambon



Perdita del lavoro: quando le risorse personali non bastano. Il contributo dell'approccio EMDR

“La perdita del lavoro” è un tema di attualità molto importante e da non sottovalutare in questo periodo di crisi economica soprattutto per quanto riguarda l’impatto che tale evento stressante ha sulla sfera psicologica ed emotiva. Il licenziamento infatti può essere vissuto come evento critico, “traumatico”, destabilizzante che potrebbe portare allo sviluppo di un Disturbo dell’Adattamento. Ciò può contribuire a sviluppare un senso di impotenza, frustrazione e disadattamento, che può sfociare in pesanti conseguenze psicopatologiche. In questo lavoro è stato affrontato l’argomento della “perdita del lavoro” facendo riferimento ad un caso trattato con l’approccio EMDR, che risulta essere il trattamento più efficace per il Disturbo da Stress Post-Traumatico. Attraverso l’utilizzo dell’EMDR si aiutano i pazienti a modificare le valutazioni cognitive negative su di sé e a rielaborare le emozioni disfunzionali collegate agli eventi critici come la perdita del lavoro. Inoltre, seguendo il modello “passato-presente-futuro” si permette l’elaborazione dei ricordi collegati ai momenti più stressanti della perdita del lavoro, delle situazioni nel presente che possono riattivare il trauma di quei momenti ed infine di preparare la persona ad affrontare le situazioni future in maniera più adattiva e positiva

ELISA FARETTA, TIZIANA AGAZZI, VALENTINA ZAMBON

Introduzione

Nel corso della vita di una persona, ogni giorno, possono presentarsi eventi definiti “critici” (Mitchell 1996) a causa della loro natura. Si tratta di eventi improvvisi ed inaspettati, che implicano la percezione di una minaccia e la sensazione di perdita della capacità di controllo. Possono provocare elevati livelli di stress, ovvero una risposta alla percezione di una minaccia, di una sfida o di un cambiamento, che causa uno stato di eccitazione fisica (arousal) e psicologica. Le reazioni emotive conseguenti ad un evento traumatico in genere sono caratterizzate da una sensazione sconvolgente di vulnerabilità, impotenza o perdita di controllo, in associazione ad emozioni di intensa paura e/o dolore. Una violenza subita da bambini, la morte di un coniuge o di un figlio, un incidente d’auto, la perdita del lavoro, un divorzio, un’aggressione sessuale, sono tutti esempi di eventi traumatici che possono causare emozioni intense e che in alcuni casi possono portare allo sviluppo di un Disturbo Post-Traumatico da Stress (PTSD).

Il Licenziamento e la perdita del lavoro si caratterizzano quali eventi improvvisi e destabilizzanti che possono rientrare nella categoria di evento critico (Mitchell, 1997), motivo per cui la perdita del lavoro o la sola minaccia concreta di perderlo possono essere vissuti dalla persona in maniera drammatica. Secondo le stime esposte

a Bruxelles nel “Documento di lavoro dei servizi della Commissione” del 30 maggio 2012, il tasso di disoccupazione in Italia sarebbe salito al 9,8% nel marzo 2012: un risultato che colpisce oltre una persona in età lavorativa su tre. Dal punto di vista psicologico questo comporta un processo complesso di reazioni emotive e cognitive, nelle varie fasi.

Warr (1982) ha indicato tre fasi per descrivere la disoccupazione:

1. Un primo periodo di rifiuto della nuova realtà, immediatamente successivo all'evento negativo. Il pensiero è: “In un modo o nell'altro ne verrò fuori”.
2. Un periodo di pessimismo, quando risulta infruttuosa la ricerca di un nuovo lavoro, nonostante i numerosi tentativi. Il pensiero è: “Credo che non ne verrò mai fuori”.
3. La rassegnazione ed il ripiegamento su se stessi, quando si diventa “un disoccupato cronico”. Il pensiero è: “Sono spacciato, non ne verrò mai fuori”.

In questa situazione si può vivere un senso di fallimento, la convinzione di aver sbagliato qualcosa e di non essere in grado di andare avanti. A tutto questo si può aggiungere il sentimento di colpa e di vergogna dovuta all'incapacità di provvedere a se stessi e a coloro che dipendono dalla persona (figli, compagno/a, genitori).

La perdita del lavoro come fallimento

La notizia della perdita del lavoro va a costituire un evento critico altamente destabilizzante da un punto di vista emotivo tanto da comportare nell'individuo il pensiero di non essere una persona “capace” o di “valore”. Nella concezione di “perdita” c'è il significato importante del cambiamento a cui la persona, nel caso specifico il lavoratore, non era preparata e che si è trovata, suo malgrado, a dover fronteggiare. Cambiamenti di questo genere si presentano inaspettatamente, provocano un senso di impotenza, frustrazione e incapacità, gettando l'individuo in un'instabilità emotiva costante. Il senso di possedere un ruolo nella società, di meritarsi il rispetto degli altri, la capacità di sostenere se stessi e la propria famiglia sono tutti aspetti che vengono compromessi dalla perdita del lavoro. L'individuo tende a costruire una rappresentazione di sé basata sui ruoli che sente propri e, in base a questi, sviluppa la sicurezza che gli permette di sentirsi parte attiva della società.

È chiaro quindi come una delle conseguenze psicologiche a cui va incontro chi perde il lavoro riguardi la minaccia alla propria identità data dalla rottura di un equilibrio che si era costruito intorno al lavoro. La persona non è più quello che credeva di essere (“Io sono quello che faccio”), non è più parte di una categoria “qualificante”: non è più impiegato, operaio, tecnico, professionista, ecc.. L'immagine di sé improvvisamente cambia dal ruolo attivo del lavoratore al ruolo del “perdente”.

Gli effetti della disoccupazione e della perdita di lavoro si ripercuotono, pertanto, sul benessere psicologico, andando ad incidere anche sull'autoefficacia e sull'auto-stima unita alla tendenza al rifiuto e alla negazione di ciò che è accaduto (“Non è possibile...”, “Non è vero... non a me”) fino all'adozione di comportamenti a rischio. In particolare alcuni studi hanno evidenziato una correlazione tra disoccupazione e aumento del consumo di tabacco (De Vogli e Santinello, 2005). Sembra infatti che il cambiamento che avviene provochi alti livelli di stress e il fumo diventi una sorta di coping dati anche gli effetti della nicotina quale ansiolitico (Jarvis, 2002). Inoltre vi è un aumento anche nell'abuso di alcol e nell'uso di medicinali antidepressivi.

La perdita del lavoro quale evento traumatico

“Un evento si definisce traumatico quando è improvviso, inaspettato e viene percepito dalla persona come una minaccia alla sua sopravvivenza, suscitando un sentimento di intensa paura, impotenza, perdita del controllo e annichilimento”.

Quando si parla di trauma psichico ci si riferisce ad un'esperienza di sopraffazione di una persona da parte di uno stimolo eccessivo e straordinario che la rende priva di difese e incapace di reagire. Le persone vittime di un trauma vivono un'esperienza improvvisa, travolgente e spesso incomprensibile nei suoi effetti e conseguenze. Un trauma è un qualsiasi evento stressante che, nell'esperienza di chi lo vive, stravolge le normali risorse di fronteggiamento. Come conseguenza la persona vive un senso di impotenza, paura intensa e/o terrore. Caratteristica del trauma è la sua imprevedibilità

Una delle conseguenze psicologiche a cui va incontro chi perde il lavoro riguarda la minaccia alla propria identità data dalla rottura di un equilibrio che si era costruito intorno al lavoro. La persona non è più quello che credeva di essere (“Io sono quello che faccio”), non è più parte di una categoria “qualificante”: non è più impiegato, operaio, tecnico, professionista, ecc.. L'immagine di sé improvvisamente cambia dal ruolo attivo del lavoratore al ruolo del “perdente”

Quando l'esperienza traumatica non viene rielaborata in maniera funzionale, il ricordo dell'evento può rimanere "congelato" nello stato originale, "aspettando sulla soglia". Ciò comporta che, anche a distanza di molti anni, situazioni e stimoli (trigger) che ricordano l'evento riportano il corpo a riviverlo, sollecitando risposte disfunzionali e comportamenti disadattivi. In questo modo vengono anche sperimentate automaticamente sensazioni legate al trauma (flashbacks, incubi, luoghi ad esso collegati) che portano l'individuo a stare lontano da cose, luoghi e situazioni che possano ricordare l'evento

e l'impossibilità di programmarlo e prepararci ad affrontarlo. Infatti in un contesto come quello di un'esperienza traumatica, essendo il nostro organismo programmato per conservarsi, entra in gioco un sistema di sopravvivenza fisica che si attiva in maniera automatica.

I traumi si dividono in due tipologie: traumi "t" e traumi "T". Un trauma psicologico con la T maiuscola è il risultato di un evento singolo, ben riconoscibile e ben delineato nel tempo, durante il quale il soggetto (o una persona in cui il soggetto poteva identificarsi) ha sperimentato una minaccia di morte o di gravi ferite fisiche. Esempi di trauma psicologico con la T maiuscola sono alcuni terremoti, incidenti d'auto, stupri, rapine, omicidi, disgrazie naturali, attentati, ecc. Un trauma psicologico con la t minuscola è, al contrario, il risultato di una serie di eventi disturbanti ognuno dei quali, di per sé, non causa la percezione di una minaccia alla vita del soggetto. Tuttavia questi eventi, ripetuti per un lungo periodo di tempo, possono causare uno stress prolungato che spesso influenza negativamente il concetto di sé dell'individuo e le sue aspettative sul funzionamento del mondo. Su questo si basano moltissimi casi di bassa autostima, di ansia inspiegabile, di paure irrazionali, di depressione e sfiducia nel futuro.

Le fasi del trauma che il soggetto attraversa sono varie, vanno dall'iniziale reazione di allarme, allo shock o disorganizzazione mentale, all'impatto emotivo che colpisce entro un paio di giorni dall'evento. Secondo Siegel (2001), alti livelli di stress legati ad un evento emotivamente forte possono provocare un blocco delle funzioni mnemoniche. Quando l'esperienza traumatica non viene rielaborata in maniera funzionale, il ricordo dell'evento può rimanere "congelato" nello stato originale, "aspettando sulla soglia". Ciò comporta che, anche a distanza di molti anni, situazioni e stimoli (trigger) che ricordano l'evento riportano il corpo a riviverlo sollecitando risposte disfunzionali e comportamenti disadattivi (Shapiro, 2000). In questo modo vengono anche sperimentate automaticamente sensazioni legate al trauma (flashbacks, incubi, luoghi ad esso collegati) che portano l'individuo a stare lontano da cose, luoghi e situazioni che possano ricordare l'evento.

A lungo andare tutti questi aspetti possono generalizzarsi e condurre alla comparsa di sintomi ansiosi, depressivi fino allo sviluppo di un disturbo post-traumatico da stress vero e proprio, la cui sintomatologia è rappresentata da sintomi:

- Intrusivi (ricordi ripetuti e disturbanti del trauma, sogni e incubi ricorrenti con conseguente insonnia, flashback);
- di Evitamento (evitare di parlare o pensare al trauma, evitamento di luoghi, persone o situazioni che ricordino l'evento, associate a reazioni di ottundimento in cui la persona vive una situazione di appiattimento affettivo in cui spesso si sente insensibile);
- di Iperarousal (difficoltà ad addormentarsi e insonnia, irritabilità o scoppi d'ira, difficoltà di concentrazione e memoria, stato di allerta e preoccupazioni eccessive per la sicurezza propria e altrui, risposte di eccessivo allarme e reazioni fisiche in risposta a situazioni che ricordano il trauma).

Il National Institute of Mental Health (NIMH, U.S.A.) riferisce che "le persone possono sviluppare un PTSD in reazione ad eventi che non sono qualificabili come traumatici (in quanto non è presente una minaccia di morte) ma che possono costituire un evento di vita devastante (ad esempio, un divorzio o la perdita del lavoro/disoccupazione) a partire da situazioni stressanti mantenute vive da alcuni stimoli attivatori che si possono protrarre nel tempo. Per questo motivo in un articolo uscito sul Jewish Daily (Fein, 2011) si è parlato di disoccupazione non come possibile causa di un Disturbo da Stress Post-Traumatico, bensì di un "Ongoing stress traumatic disorder", ovvero di un Disturbo da Stress Traumatico Continuo. Questa situazione è ancora molto attuale poiché, oltre alla presenza di una situazione economica decisamente disastrosa, si è incalzati dalle notizie dei mass media (fattori di rischio) che ritraggono una realtà precaria che non sembra riuscire a risollevarsi, con conseguenze devastanti nelle persone.

Sensi di colpa, vergogna e autobiasimo

L'impotenza davanti all'evento, insieme alla sua gravità sono altri aspetti chiave nello sviluppo di sintomi post-traumatici. È noto che alcuni eventi vengono vissuti in modo particolarmente sconvolgente quando riattivano precedenti traumi che hanno

degli elementi comuni (lo stesso luogo, la stessa emozione, ecc.). Altra componente importante è rappresentata dal fatto che la persona possa avere subito un'esposizione cronica ad eventi traumatici o che possa avere un elevato livello di stress attuale nella propria vita (per esempio se sta divorziando, se ha problemi di salute o familiari particolarmente gravi). Tuttavia una persona anche in situazioni estremamente sconvolgenti da un punto di vista emotivo ha la possibilità di reagire o di mettere in atto alcune risorse al momento dell'evento o subito dopo. Spesso, queste risorse vengono impiegate in modo spontaneo, senza però riconoscerle come capacità e ci si rassicura generalmente solo per il fatto di aver agito in modo adeguato.

In situazioni traumatiche capita molto spesso che chi ha vissuto, direttamente o indirettamente, l'evento possa sperimentare vergogna e autobiasimo ("Non ho un lavoro, quindi sono un fallito" è uno dei pensieri tipici della persona che perde il lavoro) fino a sentimenti di colpa. C'è la tendenza a pensare a tutte quelle situazioni che hanno portato all'evento scatenante, alle cose dette, fatte o alle decisioni prese in una sorta di rimuginio senza fine. Emergono così rimpianti, sensi di colpa per alcuni comportamenti erranei che, se non fossero accaduti o fossero stati controllati, probabilmente non avrebbero portato all'evento. La persona si convince quindi di essere responsabile dell'accaduto e che sia tutta colpa sua con conseguente perdita della stima di sé e riduzione dell'autoefficacia.

Il Disturbo post-traumatico non è per tutti: la resilienza

Ogni persona reagisce alle situazioni in maniera differente e questo è possibile anche in situazioni traumatiche. Una stessa situazione di impatto emotivo elevato può essere vissuta in maniera diversa da due persone coinvolte in egual misura nella circostanza.

La percezione è importante nel PTSD. Ciò che viene percepito come minaccia da una determinata persona, può non esserlo per un'altra persona. È la percezione soggettiva dell'evento che può rendere un fenomeno traumatico. Lo sviluppo di un disturbo post-traumatico come il disturbo dell'Adattamento non è collegato alla gravità dell'evento ma alle caratteristiche di personalità di chi l'evento lo vive e delle modalità di affrontarlo.

- *Il trauma non è nell'evento, ma nella persona, ovvero nella sua capacità di far fronte alle situazioni (coping).*

Il termine resilienza si può tradurre con forza psicologica interiore oppure con forza d'animo (Oliverio Ferraris, 2009). Alcune persone, dopo aver subito stress, traumi e difficoltà, hanno rinforzato la propria forza psicologica e si sono sentite sempre più forti, sicure ed in grado di reagire agli eventi. Non sempre quindi trauma e stress conducono al disagio psicologico ed al malessere interiore. Non necessariamente si diventa più aggressivi, più insensibili, più chiusi in se stessi ed incapaci di amare. Esiste quindi, ed è osservabile nelle persone, la capacità di proteggere la propria integrità psicologica, il proprio equilibrio affettivo anche in presenza di forti fattori di stress e tensione ed anche dopo aver subito un trauma psicologico.

Viene normalmente utilizzato per indicare un tratto della personalità composito in cui convergono fattori di varia natura: cognitivi, emotivi, familiari, sociali, educativi, esperienziali, maturativi. In questo senso l'azione della resilienza può essere paragonata all'azione del sistema immunitario. La resilienza è infatti per la psiche qualcosa di paragonabile a ciò che il sistema immunitario rappresenta per il corpo. Psiche e corpo sono fortemente intrecciati e connessi, motivo per cui esiste una stretta correlazione tra la resilienza psicologica ed il buon funzionamento del sistema immunitario. Correlazione che permette loro di potenziarsi o deprimersi vicendevolmente. Lo stress cronico può essere anche causa di una riduzione del tono affettivo fino alla manifestazione di uno stato depressivo che presenta, come correlato biochimico ed umorale associato, un incremento del cortisolo nel circolo sanguigno (il cortisolo è in grado di abbassare anche le difese immunitarie). Per aumentare la resilienza è necessario fronteggiare lo stress con le funzioni cognitive della mente, come la razionalità, la capacità di analisi, la riflessione; anche parlare con i propri familiari, i colleghi e gli amici può aiutare a rielaborare quanto è accaduto, favorendo "il senso e il significato" dell'evento traumatico (Cannavicci, 2004).

Alcune persone, dopo aver subito stress, traumi e difficoltà, hanno rinforzato la propria forza psicologica e si sono sentite sempre più forti e in grado di reagire agli eventi. Non sempre quindi trauma e stress conducono al disagio psicologico ed al malessere interiore. Non necessariamente si diventa più aggressivi, più insensibili, più chiusi in se stessi ed incapaci di amare. Anche in situazioni difficili esiste la capacità di proteggere la propria integrità psicologica e il proprio equilibrio affettivo

Secondo il modello di elaborazione adattiva dell'informazione le risposte biochimiche che vengono elicitate per far fronte all'evento stressante intervengono anche per bloccare le informazioni in arrivo che risultano eccessive. Le informazioni legate al trauma (emozioni, pensieri, sensazioni corporee) rimangono bloccate, frammentate e intrappolate in reti neurali scollegate dal resto, in una sorta di "congelamento", andando a costruire circuiti di memoria disfunzionali che impediscono alle nuove informazioni in arrivo di integrarsi

I fattori psicologici della resilienza

• ANAMNESTICI

- esperienza di un buon attaccamento alle figure genitoriali;
- esperienza di rapporti interpersonali di fiducia e rispetto.

• PERSONOLOGICI

emotivi

- assenza di sensi di colpa;
- empatia verso gli altri;
- elevata autostima;
- fiducia in sé e nelle proprie capacità.

cognitivi

- flessibilità, adattabilità, curiosità;
- senso di responsabilità;
- senso dell'umorismo e dell'ironia;
- buona immaginazione;
- buone capacità comunicative;
- interessi personali e progetti di vita.

L'EMDR

L'EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) è un trattamento psicoterapeutico integrato ideato da Francine Shapiro (1989) riconosciuto come trattamento d'elezione per il Disturbo da Stress Post-Traumatico. Il lavoro con EMDR viene fatto sul ricordo e si basa sul naturale sistema di elaborazione adattiva dell'informazione e si focalizza sul ricordo disturbante per riattivarne e completarne l'elaborazione che è stata precedentemente interrotta (Fernandez e Giovannozzi, 2012). Il tutto si svolge in una situazione di sicurezza rispetto al rischio di ritraumatizzazione. L'EMDR si focalizza anche sul ricordo delle esperienze relazionali traumatiche che sono di solito chiamate traumi con la "t" minuscola, per differenziarli dai traumi che generano un disturbo post-traumatico da stress. Questi traumi relazionali in genere sono ripetuti e cronici e generano dei sintomi come i traumi con la "T" maiuscola.

Secondo il modello di elaborazione adattiva dell'informazione (AIP; Shapiro, 2000) le risposte biochimiche che vengono elicitate per far fronte all'evento stressante intervengono anche per bloccare le informazioni in arrivo che risultano eccessive. Le informazioni legate al trauma (emozioni, pensieri, sensazioni corporee) rimangono bloccate, frammentate e intrappolate in reti neurali scollegate dal resto, in una sorta di "congelamento", andando a costruire circuiti di memoria disfunzionali che impediscono alle nuove informazioni in arrivo di integrarsi. Questo immagazzinamento disfunzionale porta inoltre alla riattivazione involontaria di diversi aspetti dell'esperienza traumatica (attraverso incubi, pensieri intrusivi, flashback). Per questo motivo l'EMDR risulta essere un intervento terapeutico molto indicato e ad elevata efficacia, in grado di intervenire sia sulle esperienze traumatiche che sono alla base del problema attuale, sia sul rafforzamento delle risorse personali e delle capacità di coping, con il conseguente recupero di una prospettiva maggiormente adattiva, aspetto di particolare importanza per riattivare i ricordi di esperienze positive in cui il soggetto si è sentito efficace.

Installazione delle risorse nel trauma da perdita di lavoro

Una delle finalità dell'installazione delle risorse è quella di utilizzare materiale positivo già disponibile nell'esperienza del paziente. Tale tecnica si basa sulla capacità della mente di immagazzinare esperienze positive, nelle quali ci siamo sentiti capaci, apprezzati, in grado di reagire, e di far emergere queste esperienze per contrastare gli stati emotivi negativi. L'accesso ai ricordi positivi del paziente, è da preferirsi rispetto a tecniche immaginative proiettate a scenari futuri: i singoli ricordi andranno

a costituire una risorsa positiva in quanto fanno parte di un'esperienza vissuta dal paziente e tangibile delle proprie capacità. Spesso infatti i pazienti hanno bisogno di partire da una base sicura per riuscire ad affrontare l'elaborazione di eventi ad elevato impatto emotivo. Potenziare le aree di forza del paziente ha quindi come finalità quella di mettere in sicurezza il paziente aumentando la consapevolezza che "ce la può fare". È importante indagare insieme al paziente cosa sa fare e quali sono le sue abilità sulla base delle esperienze di vita personali precedenti.

Da questo punto di vista, lo stesso esercizio del luogo sicuro è un esercizio di installazione delle risorse e a cui potrà accedere sia durante il trattamento con EMDR, sia in un secondo momento in occasione di situazioni particolarmente stressanti per il paziente.

IL CASO DI SARA, 34 ANNI

Diagnosi: Disturbo dell'Adattamento

Si rivolge alla psicoterapeuta in seguito ad un licenziamento poiché l'ente per cui lavora deve apportare tagli alla spesa economica con conseguente riduzione del personale. Riferisce inoltre che il licenziamento è avvenuto dopo un lungo periodo di mobbing (1 anno) durante il quale è stata vittima di numerosi episodi svalutanti a livello professionale oltre che personale. Sara è un'educatrice e lavorava per la cooperativa da circa 10 anni (dopo un breve periodo di 3 anni presso un centro di formazione). Dato il rapporto di lunga data con la società aveva iniziato a pensare anche ad una possibile espansione e miglioramento della posizione lavorativa. Vive da sola in affitto e ha una relazione sentimentale stabile con Giovanni con il quale da tempo fa progetti per il futuro tra cui il matrimonio e i figli. Pensano di sposarsi entro 2 anni, hanno già comprato una casa in fase finale di costruzione: perdendo il lavoro, Sara rischia di avere difficoltà anche con il mutuo.

Nel contempo la mamma, malata di tumore, è in continuo stato di peggioramento e sofferenza psicofisica. Aumentano in modo esponenziale i sintomi: lo sconforto, il senso di oppressione, si sente bloccata, senza via di uscita, incapace di reagire. Al momento della presa in carico lamenta infatti di sentirsi "senza futuro" e di essere bloccata all'idea di mandare nuovi curriculum vitae e affrontare nuovi colloqui. Emergono le paure di non essere all'altezza, di non sapere gestire la situazione, di stare male, di non riuscire più a sostenere altri colloqui. Il rimuginio su questi temi si intensifica e conseguentemente anche l'ansia, la tristezza, il senso di disorientamento. Presenta inoltre difficoltà nello stare a casa da sola, disturbi del sonno, irritabilità, tensione costante, tristezza, debolezza psicofisica. Tutta questa situazione la porta successivamente a fumare qualche spinello.

Sara si rivolge alla psicoterapeuta in seguito ad un licenziamento poiché l'ente per cui lavora deve apportare tagli alla spesa economica con conseguente riduzione del personale. Riferisce inoltre che il licenziamento è avvenuto dopo un lungo periodo di mobbing (1 anno) durante il quale è stata vittima di numerosi episodi svalutanti a livello professionale oltre che personale. Sara è un'educatrice e lavorava per la cooperativa da circa 10 anni

Il caso nella pratica: IEMDR nelle sue fasi

PRIMA FASE: indagine approfondita della storia del paziente

Questa fase riguarda l'anamnesi e la pianificazione della terapia. In particolare viene discusso il problema che ha portato la paziente a richiedere il trattamento, nel caso specifico la perdita del lavoro, i comportamenti che ne scaturiscono e i sintomi manifestati (insonnia, stati ansiosi, frequenti litigi con il fidanzato). In questa occasione vengono esaminati, oltre all'evento precipitante, altri eventi del passato che hanno creato un forte malessere, i fattori di rischio, le situazioni attuali che causano disagio, i comportamenti e le abilità che la paziente deve apprendere per il suo benessere futuro.

Nel caso in esame si ottengono in questa fase le seguenti informazioni:

- Non c'è familiarità per disturbi d'ansia o mentali in famiglia.
- Il padre ha subito un licenziamento quando la paziente frequentava le scuole elementari e per quasi un anno è rimasto senza lavoro. Come conseguenza il padre si è isolato, ha difficoltà ad addormentarsi, è spesso irascibile ed emergono dai racconti diversi litigi tra i genitori,

Per permettere alla paziente di sperimentare in maniera positiva la stimolazione bilaterale viene chiesto di identificare un "Luogo sicuro", ovvero un'immagine che dia una sensazione positiva di calma e benessere. Il luogo sicuro ha lo scopo di rassicurare e permettere alla paziente di recuperare la propria tranquillità emotiva quando, durante il lavoro terapeutico, vengono rivissute esperienze angoscianti. L'immagine scelta dalla paziente è "io che cammino in campagna con il mio cane"

motivo per cui la paziente è stata mandata a vivere dai nonni per diversi mesi fino a che la situazione si fosse stabilizzata. Spesso la madre andava a trovare la bambina, il padre andava di rado adducendo scuse.

- Difficoltà scolastiche: frequenti assenze da scuola con somatizzazioni (disturbi intestinali).
- La madre è malata: da una decina di anni le è stato scoperto un tumore. Questo comporta continui cicli di chemio e radio terapie che la paziente racconta come episodi e ricordi emotivamente forti.

Attraverso la raccolta anamnestica risultano significativi alcuni episodi precedenti l'evento critico (la perdita del lavoro):

- Il licenziamento del papà.
- I litigi dei genitori.
- L'esame di maturità, momento culmine dopo due anni di ansia pre-stazionale e relazionale vissuta ripetutamente al liceo.
- Il momento peggiore della madre malata di tumore, per es. quando le è stata comunicata la diagnosi di tumore.
- L'aver fumato recentemente, in seguito alla perdita del lavoro, alcuni spinelli con un'amica. In un'occasione ha avuto intensa sudorazione, sensazione di non vedere, accompagnata da una forte angoscia che l'ha preoccupata; riporta soggettivamente a motivo di questi sintomi un possibile attacco di panico che tuttavia non si è più ripetuto.
- Recenti episodi di evitamento rispetto ad alcuni luoghi (la zona dove lavorava), pensieri intrusivi ("io non valgo", "io non merito"); difficoltà di concentrazione e di addormentamento con incubi sono presenti dall'episodio dello spinello (circa un mese dopo l'evento critico).

SECONDA FASE : preparazione e pianificazione del programma terapeutico

Alla base di questo momento della terapia è fondamentale la costruzione di un'alleanza terapeutica tra paziente e terapeuta, propria di un percorso psicoterapeutico adeguato.

In questa fase viene introdotto l'EMDR: vengono illustrati e spiegati sia il processo sia gli effetti dell'EMDR.

Luogo Sicuro

Al fine di permettere alla paziente di sperimentare in maniera positiva la stimolazione bilaterale viene chiesto di identificare un "Luogo sicuro", ovvero un'immagine che dia una sensazione positiva di calma e benessere. Il luogo sicuro ha lo scopo di rassicurare e permettere alla paziente di recuperare la propria tranquillità emotiva quando, durante il lavoro terapeutico, vengono rivissute esperienze angoscianti.

L'immagine scelta dalla paziente è "io che cammino in campagna con il mio cane". Dopo aver identificato le sensazioni piacevoli nel corpo e dopo quattro/massimo sei set di stimolazioni, le è stato chiesto di identificare una parola chiave, nel suo caso sceglie "campagna", che diviene identificativa del suo luogo sicuro in modo da ripeterla mentalmente mentre vengono notate le sensazioni piacevoli e di sicurezza emotiva. È stato poi chiesto a S. di ripetere la procedura autonomamente, richiamando l'immagine e la parola selezionata e percependo le sensazioni fisiche ed emotive positive.

Potenziamento delle aree di funzionamento

In questa fase si rafforzano i punti di forza e le abilità di coping, prima di procedere ad elaborare le esperienze traumatiche. Si individuano pertanto le situazioni precedentemente vissute in cui Sara si è sentita particolarmente efficace e che vengono verbalizzate con le convinzioni "io sono forte" e "io sono all'altezza" e si procede attraverso l'installazione delle risorse a potenziare il sistema di auto efficacia.

Successivamente si sceglie di lavorare prima sui target disturbanti relativi alla perdita del lavoro, la prestazione, e quindi sulla preoccupazione di non farcela. L'obiettivo terapeutico in questo caso è di aiutarla a rafforzare ulteriormente e più velocemente le sue capacità di rimettersi in gioco dal punto di vista lavorativo. A questo proposito è indispensabile rielaborare tutti gli episodi traumatici del passato che sono collegati al suo disagio nel presente e che riattivano sensazioni ed emozioni disturbanti con difficoltà nell'adattamento, procedendo, via via, con un lavoro completo sul presente e sul futuro. Nella seconda fase di intervento si rielaborerà il tema difficile relativo alla malattia della madre.

Applicazione dell'EMDR

Viene applicato l'EMDR su eventi pregressi alla base della sensazione di impotenza e fallimento conseguente la perdita del lavoro scegliendo di lavorare su quegli eventi che riattivano nel presente sensazioni, emozioni e schemi disfunzionali legati al suo disadattamento allo scopo di aiutare la paziente a rimettersi in gioco da un punto di vista professionale.

TERZA FASE: assessment

In questa fase il terapeuta identifica i ricordi target da elaborare per il raggiungimento dell'obiettivo, selezionando una particolare immagine che rappresenti l'aspetto peggiore dell'evento traumatico e un'affermazione che esprima una convinzione negativa (negative cognition) su di sé (es. "sono in pericolo"). In seguito vi è la ricerca di un'affermazione positiva che vorrebbe sentire vera (es. "ora sono al sicuro"), legata a quel ricordo. Quindi si verifica con il paziente quanto senta vera l'affermazione positiva attraverso la scala Validity of Cognition (VOC 1-7). Il terapeuta richiede al paziente di cogliere le emozioni negative (per esempio: paura, rabbia), ed indicare le sensazioni corporee (per esempio: tensioni, oppressione) collegate al ricordo e di valutarne l'intensità attraverso la scala Subjective Units of Disturbance (SUD 0-10).

Nel caso di Sara viene selezionata la scena relativa al momento in cui le viene comunicata l'interruzione del rapporto lavorativo, così come da lei descritta: "Ero lì, seduta davanti alla direttrice che mi dice che, a causa della situazione economica attuale, si vede costretta ad apportare tagli al personale e dopo un'attenta valutazione si vede costretta ad interrompere il nostro rapporto di lavoro. D'un tratto ho sentito la testa ovattata, il corpo congelato, uno stato di confusione e non riuscivo a rialzarmi da quella sedia. Poi ho pensato che non poteva essere vero, che avevo sbagliato qualcosa, che non avevano considerato seriamente la mia posizione... Non so come abbia fatto a tornare a casa, mi sembrava perfino di non riconoscere la strada, mi sentivo persa... Nei giorni successivi di giorno continuavo a pensarci, e di notte avevo incubi che ripetutamente si presentavano. Alternavo momenti di ansia, tristezza, confusione... Pensavo a tutti i sacrifici che avevano fatto i miei per farmi studiare e io avevo perso il lavoro ... e come mai altri non sono stati licenziati? Allora sono io che non valgo nulla... Ho spesso davanti agli occhi quell'immagine...".

L'immagine peggiore per la paziente è: "io seduta alla scrivania, guardo la direttrice sentendomi bloccata e allo stesso tempo disperata dopo aver ascoltato quelle parole".

La convinzione negativa di sé associata all'immagine è "Non valgo nulla". All'affermazione positiva, ovvero ciò che avrebbe voluto pensare di sé ("Io valgo") Sara attribuisce scarso punteggio di validità (scala VOC 2). L'emozione collegata al ricordo di quella scena è "ansia e vuoto"; il disagio era percepito in tutto il corpo, in particolare nelle braccia e gambe (scala SUD 8).

Riassumendo:

Immagine: io seduta alla scrivania, guardo la direttrice sentendomi bloccata e allo stesso tempo disperata dopo aver ascoltato quelle parole

Cognizione Negativa: non valgo nulla

Cognizione Positiva: io valgo

VOC: 2

Il terapeuta identifica i ricordi target da elaborare per il raggiungimento dell'obiettivo, selezionando una particolare immagine che rappresenti l'aspetto peggiore dell'evento traumatico e un'affermazione che esprima una convinzione negativa (negative cognition) su di sé (es. "sono in pericolo"). In seguito vi è la ricerca di un'affermazione positiva che vorrebbe sentire vera (es. "ora sono al sicuro"), legata a quel ricordo

Le valutazioni positive che emergono via via, essendo sempre più adattive, indicano che la paziente sta iniziando a prendere la giusta distanza emotiva dalla situazione, man mano che il ricordo si desensibilizza e ciò viene verbalizzato con frasi significative, come: "Non mi disturba guardare questa scena", o "Posso reagire di fronte a questa situazione", "c'è la crisi, non è colpa mia se ho perso il lavoro". Dopo le successive serie di movimenti oculari, Sara produce gradualmente diversi ricordi ed associazioni molto significative

Emozione: ansia, vuoto
SUD: 8
Localizzazione corporea: gambe e braccia

QUARTA FASE - Desensibilizzazione

Questa fase del protocollo è quella in cui vengono applicati i movimenti oculari o altre forme di stimolazione bilaterale mentre la paziente si focalizza sull'immagine, sulla cognizione negativa e sulla parte del corpo in cui sente il disturbo. Questo permette la doppia focalizzazione, cioè la focalizzazione del paziente sul materiale interno costituito dal ricordo traumatico, dalla cognizione negativa e dal disturbo che prova e contemporaneamente sulla stimolazione bilaterale esterna.

Dopo vari set di movimenti oculari, Sara valuta che il suo disagio si è attenuato notevolmente sino a che non lo avverte più. Contemporaneamente, anche la scena del ricordo del licenziamento si attenua, ed emergono altri ricordi, associazioni, sensazioni sino all'emergere di informazioni più funzionali ed adattive.

Le valutazioni positive che emergono via via, essendo sempre più adattive, indicano che la paziente sta iniziando a prendere la giusta distanza emotiva dalla situazione, man mano che il ricordo si desensibilizza e ciò viene verbalizzato con frasi significative, come: "Non mi disturba guardare questa scena", o "Posso reagire di fronte a questa situazione", "c'è la crisi, non è colpa mia se ho perso il lavoro". Dopo le successive serie di movimenti oculari, Sara produce gradualmente diversi ricordi ed associazioni molto significative.

La rielaborazione del primo momento di "blocco" ha consentito a Sara di rivedere la scena da un altro punto di vista e le ha permesso di cominciare a pensare che non sempre le cose che succedono dipendono da lei.

Nel caso specifico del target rielaborato (il momento della comunicazione del licenziamento) S. dimostra di raggiungere una maggiore consapevolezza e riscopre aspetti positivi: aveva titoli ed esperienza per coprire quella posizione e si era comportata correttamente durante l'intero periodo del suo lavoro presso la cooperativa. Realisticamente non era possibile prevedere quello che sarebbe successo. Inizia a riconoscere che attraverso la ricerca di un nuovo lavoro potrà iniziare a pensarsi ancora autonoma economicamente e a gettare le basi per un futuro con il suo fidanzato.

QUINTA FASE - Installazione

La finalità di questa fase è di installare la convinzione positiva su di sé una volta che la paziente non prova più disagio nei confronti del ricordo dell'esperienza traumatica usata come target. Ciò si realizza nella pratica facendo associare all'esperienza traumatica la convinzione positiva che aveva scelto all'inizio ("Io valgo") e proponendo alcune serie di movimenti oculari. L'installazione è considerata avvenuta quando il paziente sente completamente vere le proprie affermazioni positive (scala VOC a livello 7), mentre pensa al ricordo traumatico.

Durante questa fase sono emerse altre valutazioni positive costituite da affermazioni quali: "mi sono sempre impegnata", o "ho fatto ciò che ho potuto", "ovunque abbia lavorato utenti e colleghi si sono sempre complimentati con me, quindi è vero che valgo". Questa affermazione ("io valgo") viene riproposta dalla terapeuta mentre lei rievoca mentalmente la scena traumatica (quella della direttrice) associandola alla formulazione positiva. Nello stesso tempo vengono realizzati dei set di movimenti oculari.

Viene rafforzato così il legame associativo tra la convinzione positiva e il ricordo dell'evento negativo, così che, se l'evento traumatico viene rievocato, il suo emergere alla coscienza può essere associato alla nuova convinzione positiva collegata (per esempio: "io valgo, indipendentemente da questo evento").

Questa fase, centrata sull'installazione dell'autovalutazione positiva, costituisce un momento cruciale ai fini di un effetto terapeutico positivo. La convinzione

positiva ha la funzione di estendersi e di generalizzarsi anche ad altre situazioni che possono caratterizzare la vita del paziente, modificando il modo con cui il soggetto si pone nei confronti degli eventi attuali e futuri della sua vita.

SESTA FASE - Scansione Corporea

Dopo la fase dell'installazione, il terapeuta chiede alla paziente di rievocare l'evento originario focalizzandosi sulle parole "io valgo" e di esplorare mentalmente il proprio corpo partendo dall'alto e andando verso il basso e cercando di cogliere ogni eventuale tensione residua. Per esempio in S., durante il ricordo della scena della direttrice, permaneva un po' di tensione al petto e alla gola, situazione che è stata a sua volta progressivamente risolta con dei set di movimenti oculari.

SETTIMA FASE - Chiusura

La finalità di questa fase è quella di verificare che, a fine seduta, la paziente abbia acquisito e possa mantenere uno stato emozionalmente accettabile ed equilibrato. Si spiega alla paziente che l'elaborazione può continuare nelle ore o nei giorni successivi. Viene invitata a tenere un diario relativo a pensieri, sogni e ricordi che possono insorgere tra una seduta e l'altra.

OTTAVA FASE Rivalutazione

All'inizio della seduta successiva, la terapeuta chiede alla paziente di rievocare l'evento traumatico originario precedentemente rielaborato e di valutarne le risposte per determinare se gli aspetti di rielaborazione sono stati mantenuti. In questa fase vengono identificate nuove possibili aree che necessitano di essere elaborate, e ricercati ulteriori ricordi o situazioni da rielaborare con il protocollo EMDR.

LAVORO SULL' INTERO QUADRO CLINICO

Poiché l'obiettivo iniziale era di riuscire a riprovare ad inviare curriculum e sostenere colloqui di lavoro e affrontare di nuovo la realtà lavorativa, sia in termini di contesto, sia di contenuto, si procede ad elaborare i ricordi disturbanti legati all'ambito lavorativo e solo successivamente quelli da lei precedentemente individuati relativi all'area prestazionale. In successione e in modo cronologico viene trattato quindi:

- Il ricordo del licenziamento del padre (fattore di rischio che l'ha portata a reagire in modo eccessivo al suo licenziamento);
- Il ricordo dei continui litigi dei genitori e il cambiamento del clima familiare dopo il licenziamento del padre;
- quello relativo all'esame di maturità, "l'espressione della professoressa che mi chiede una formula ed io non la so", (esperienza legata al senso di non essere all'altezza e di non valere che con il suo licenziamento è diventato più forte);
- il ricordo degli episodi di mobbing avvenuti nei mesi precedenti la perdita del lavoro durante i quali veniva incaricata di compiti e mansioni inferiori rispetto alla sua posizione (ad esempio veniva mandata nello sgabuzzino a pulire e sistemare gli scaffali pieni di polvere) e talvolta veniva denigrata da alcuni colleghi rispetto alle sue abilità lavorative.

Qui di seguito descriviamo le varie fasi dell'elaborazione con EMDR del ricordo più disturbante della situazione di mobbing.

Target: Mobbing.

Immagine: "quando venivo mandata nello sgabuzzino, io mettevo

Poiché l'obiettivo iniziale era di riuscire a riprovare ad inviare curriculum e sostenere colloqui di lavoro e affrontare di nuovo la realtà lavorativa, sia in termini di contesto, sia di contenuto, si procede ad elaborare i ricordi disturbanti legati all'ambito lavorativo e solo successivamente quelli da lei precedentemente individuati relativi all'area prestazionale

L'elaborazione da subito ha mostrato un miglioramento a livello di tensione corporea. Le braccia della paziente, inizialmente rigide e distese, diventano gradualmente più leggere e morbide mentre i suoi pensieri disfunzionali si trasformano in maniera adattiva. Le parole della paziente che dapprima erano di colpevolezza e di inadeguatezza si modificano, portando ad una sorta di ricostruzione della propria identità e a una maggiore autoefficacia, prima messe in discussione dalle situazioni di mobbing

a posto e appena finivo arrivava la mia collega a mettere tutto in disordine, buttando tutto all'aria e dicendomi che il mio lavoro, come sempre, era stato inutile... succedeva ogni volta."

Cognizione Negativa: non sono meritevole (del mio lavoro di educatrice).

Cognizione Positiva: sono meritevole.

VOC: 3.

Emozione: vergogna e rabbia.

SUD: 8.

Localizzazione corporea: alle braccia.

Dopo i primi set di Movimenti Oculari, l'elaborazione da subito ha mostrato un miglioramento a livello di tensione corporea. Le braccia della paziente, inizialmente rigide e distese, diventano gradualmente più leggere e morbide mentre i suoi pensieri disfunzionali si trasformano in maniera adattiva. Le parole della paziente che dapprima erano di colpevolezza ("È colpa mia se mi trattano così") e di inadeguatezza ("non sono degna, non merito di fare l'educatrice") si modificano piano piano portando ad una sorta di ricostruzione della propria identità e una maggiore autoefficacia, prima messe in discussione dalle situazioni di mobbing. Il mobbing infatti ha avuto un effetto di attentato all'identità di Sara che si è sentita svalutata non solo come persona ma anche come lavoratrice, sensazione che spontaneamente ha ricollegato ad un'altra situazione in cui si è sentita inadeguata e su cui si è lavorato successivamente. Alla fine della seduta Sara è stata in grado di trovare spontaneamente diverse prove a supporto della propria correttezza all'interno della cooperativa, di non sentirsi più colpevole di quello che era stata costretta a subire per lungo tempo, di sentire di meritarsi la sua posizione di educatrice e di essere una persona meritevole.

Quindi si è passati al target successivo relativo ad un episodio della maturità in cui non aveva saputo rispondere e si era sentita incapace.

Target:

Immagine: Il viso della professoressa che mi chiede una formula ed io non la so.

Cognizione Negativa: non sono capace.

Cognizione Positiva: sono capace.

VOC: 4.

Emozione: ansia, vergogna.

SUD: 8.

Localizzazione corporea: petto.

Dopo vari set di stimolazione bilaterale, la paziente riesce a ricontestualizzare il ricordo. Sentendo quella scena come un ricordo più lontano, acquisisce la consapevolezza di avere fatto tutto il possibile per preparare l'esame di maturità e che, comunque, se era riuscita, nonostante le difficoltà con i compagni di scuola e con alcuni docenti, ad arrivare fino all'esame ciò era la prova di "essere capace".

La settimana successiva la paziente riferisce che, dopo l'elaborazione, si è sentita un po' più forte e di avere le capacità per farcela a ricollocarsi, tenendo conto del mercato del lavoro, delle sue competenze e risorse. In linea con il percorso formativo Universitario, ha ripensato alla sua professione all'interno dell'amministrazione del personale. Si iscrive a dei corsi di perfezionamento utili per ricollocarsi nel mondo del lavoro.

La frequenza con profitto a questi due corsi l'aiuta a ripensarsi in grado di gestire una nuova situazione di apprendimento.

Si procede quindi con il lavoro sul futuro. Le viene fatto visualizzare un momento in cui lei affronta un colloquio di lavoro con successo, pensando "so gestire la situazione" e associando pochi movimenti oculari.

Gli altri ricordi traumatici elaborati durante i vari incontri sono stati: il fallimento del padre, i litigi tra i genitori quando era bambina e la malattia della madre.

Per ognuno di questi ricordi si procede con la modalità precedente, cioè l'immagine più disturbante, la cognizione negativa, la cognizione positiva, la VOC, l'emozione, il livello di SUD e la localizzazione corporea. Ogni target viene infatti trattato con la stessa modalità descritta per l'evento iniziale. Vengono seguite, per ogni situazione traumatica individuata, le fasi di assessment, desensibilizzazione, installazione della cognizione positiva, scansione corporea, chiusura e rivalutazione.

Lavoro sul Presente : i trigger

Dopo la rielaborazione dei target maggiormente disturbanti e terminato il lavoro sulle varie situazioni traumatiche, l'attenzione si è spostata al lavoro sul presente, andando ad individuare i diversi trigger che riattivavano le sensazioni disturbanti legate all'evento critico. Sara ha evidenziato come fattori riattivanti il fatto di sentire alcune colleghe al telefono che parlano di lavoro. Riferisce infatti uno stato di agitazione, "come una sorta di formicolio", che le attraversa il corpo quando sente la voce delle colleghe dall'altra parte del telefono e un senso di soffocamento nel momento in cui il discorso si sposta sulla cooperativa e quello che succede da quando lei se n'è andata. Dopo aver rielaborato in maniera positiva ed adattiva tutti i trigger si interviene sulle situazioni relative al futuro per rafforzare il senso di autoefficacia.

Lavoro sul futuro

L'ultima fase riguarda l'applicazione rispetto al futuro. In questa occasione si vanno a ricercare tutte le paure derivanti dall'evento critico e ancora attive in una prospettiva futura. Nel caso di Sara è stata utilizzata la visualizzazione di immagini positive nel futuro per permetterle di affrontare i timori rispetto all'idea di rimettersi in gioco e iniziare a mandare nuovi curricula. Le è stato chiesto di visualizzare l'immagine in cui aggiornava il curriculum e inviava la propria candidatura per alcune posizioni aperte trovate su internet e successivamente si recava personalmente presso alcune agenzie di lavoro in cui affrontava i primi colloqui preliminari. Tutte queste scene sono state collegate alla convinzione positiva "io valgo" e quindi rafforzate. Questo lavoro le ha permesso di vedersi sotto un'altra luce, migliorando la propria autostima ed accrescendo la sua autoefficacia; esso inoltre facilita la relativa messa in pratica.

Al termine dei corsi a cui ha partecipato, dopo il lavoro sul futuro Sara è riuscita a sostenere e superare un colloquio presso un'azienda in cui sta lavorando attualmente.

Allo stato attuale, riesce ad affrontare e stare concentrata con profitto nell'impegno lavorativo, area, questa della prestazione, che le consente di "essere sempre focalizzata ed efficace". L'obiettivo iniziale lavorativo è stato così raggiunto. L'obiettivo successivo, su cui si sta tuttora lavorando, è di poter proseguire il suo percorso evolutivo, elaborando la fatica emotiva derivante dal dolore della malattia della madre e dal timore della perdita.

Conclusioni

Quella della perdita del lavoro è un'esperienza che può provocare vissuti di fallimento, di inefficacia e di colpa che spesso si ripercuotono sull'ambiente circostante. Questo evento arriva come un fulmine a ciel sereno a destabilizzare la vita di un "lavoratore" portando ad un cambiamento inaspettato, non programmato e soprattutto a cambiare i propri progetti di vita. Per queste caratteristiche viene considerato come un "trauma" che potrebbe portare allo sviluppo di un Disturbo dell'Adattamento, o come un "ongoing traumatic stress disorder" (Fein, 2011). L'EMDR è considerato il trattamento d'elezione per il PTSD ed il suo processo di elaborazione dell'informazione è ben visibile ed evidente, oltre ad essere veloce. Inoltre, i movimenti oculari ed altri tipi di stimolazione bilaterale sembrano produrre una stimolazione bilaterale ritmica alternata degli emisferi cerebrali che faciliterebbe l'integrazione dell'attività neocorticale e dell'amigdala e quella delle funzioni corticali superiori. Il contributo dell'EMDR

L'EMDR è considerato il trattamento d'elezione per il PTSD ed il suo processo di elaborazione dell'informazione è ben visibile ed evidente, oltre ad essere veloce. Inoltre, i movimenti oculari ed altri tipi di stimolazione bilaterale sembrano produrre una stimolazione bilaterale ritmica alternata degli emisferi cerebrali che faciliterebbe l'integrazione dell'attività neocorticale e dell'amigdala e quella delle funzioni corticali superiori

Il paziente non deve più utilizzare schemi difensivi e di controllo e quindi può discriminare meglio i pericoli reali da quelli immaginari condizionati dall'ansia. Attraverso il lavoro con EMDR infatti, l'elaborazione permette un'organizzazione sequenziale dei ricordi che erano stati immagazzinati in maniera frammentata. L'evento viene vissuto in modo più sereno consentendo di ricollocare il ricordo dell'esperienza traumatica definitivamente nel passato

in un contesto terapeutico sembra essere di tipo neurofisiologico, dal momento che facilita l'accesso e la rielaborazione delle informazioni legate al ricordo di quelle esperienze traumatiche che rimangono immagazzinate in modo disfunzionale nelle reti mnesiche e che sono legate all'insorgenza e allo sviluppo dei disturbi psicologici, che caratterizzano in particolare il Disturbo dell'Adattamento e il PTSD.

Perché l'EMDR è efficace

L'elaborazione dell'esperienza in sé con l'EMDR permette al paziente attraverso la desensibilizzazione e la ristrutturazione cognitiva, di cambiare prospettiva: si modificano le valutazioni cognitive su di sé, le emozioni disfunzionali immagazzinate precedentemente così come le reazioni fisiche vengono ridotte fino alla loro scomparsa. Dal punto di vista clinico e diagnostico, dopo un trattamento con EMDR il paziente non presenta più la sintomatologia tipica di un disturbo post-traumatico: intrusività dei pensieri e ricordi, comportamenti di evitamento e iperarousal neurovegetativo nei confronti di stimoli legati all'evento, percepiti come pericolo.

Un cambiamento significativo è dato dal fatto che il paziente non deve più utilizzare schemi difensivi e di controllo e quindi può discriminare meglio i pericoli reali da quelli immaginari condizionati dall'ansia. Attraverso il lavoro con EMDR infatti, l'elaborazione permette un'organizzazione sequenziale dei ricordi che erano stati immagazzinati in maniera frammentata. L'evento viene vissuto in modo più sereno consentendo di ricollocare il ricordo dell'esperienza traumatica definitivamente nel passato. Dopo l'EMDR il paziente ricorda l'evento ma il contenuto è totalmente integrato in una prospettiva più adattiva. L'esperienza viene utilizzata in modo costruttivo dall'individuo ed è integrata in uno schema cognitivo ed emotivo positivo. Vengono inoltre installate le risorse che si erano bloccate a causa delle distorsioni cognitive che il paziente si era creato in seguito al trauma. Queste risorse permettono al paziente di sentirsi rafforzato poiché sa di potersi accedere ogni volta che ne avrà bisogno, ogni volta che si sentirà "in ansia" o in difficoltà.

L'EMDR quindi può essere funzionale nel trauma da perdita del lavoro per:

- elaborare traumi significativi nella storia del paziente che possono aver contribuito allo sviluppo di schemi cognitivi o emotivi disfunzionali;
- elaborare gli aspetti emblematici degli atteggiamenti delle figure di attaccamento (genitore rifiutante, apprensivo, giudicante, etc.);
- elaborare il ricordo legato alla perdita del lavoro;
- preparare il paziente ad affrontare eventuali situazioni ansiogene in ambito lavorativo.

BIBLIOGRAFIA

- Cannavici M.. (2004). La resilienza allo stress cronico e ai traumi psicologici. *Giornale di Medicina Militare*, A 145, Fasc. 5-6, set. - dic.
- De Vogli, R. & Santinello M.. (2005). Unemployment and smoking: does psychosocial stress matter? *Tobacco Control* 2005;14:389-395
- Faretta E.. (2012). EMDR e Terapia Cognitivo-Comportamentale nel trattamento del Disturbo di Panico: un confronto. *Riv Psichiatri*; 47 (2 Suppl. 1):
- Faretta E. & Parietti P.. (2012). Benessere e sviluppo delle risorse personali. *Tecniche dal Mal Essere al Ben Essere Consapevole*. Ed. Alpes Italia, Roma
- Fein L.. (2011). Unemployment is an Ongoing Traumatic Stress Disorder. *The Jewish Daily*. 10 June 2011.
- Fernandez I., Galvagni M.V., Maslovic G.. (2011). Traumi psicologici, ferite dell'anima. Il contributo della terapia con EMDR. Edizioni Liguori.
- Fernandez I., Giovannozzi G.. (2012). EMDR ed elaborazione adattiva dell'informazione. La psicoterapia come stimolazione dei processi psicologici autoriparativi. *Suppl Riv Psich*; Vol.47 n°2, pp 4-7.
- Fernandez, I., & Faretta, E. (2007). Eye movement desensitization and reprocessing in the treatment of panic disorder with agoraphobia. *Clinical Case Studies*, 6, 44-63.
- Jarvis M. (2002). Smoking and stress. In: Stansfeld S, Marmot M, eds. *Stress and the heart*. London: BMJ Books.
- Mitchell J.T. e Everly G. (1996), *Critical Incident Stress Debriefing: An Operations Manual for the Prevention of Traumatic Stress among Emergency services and Disaster Workers*, Ellicott City, MD: Chevron Publishing Corporation.

Mitchell J.T. e Everly G.S. (1997), *Critical Incident Stress Management: a new era and standard of care in crisis intervention*, Chevron Publishing Corporation, Ellicott City, MD.

Shapiro, F. (1995). *Eye Movement Desensitization and Reprocessing. Basic Principles, Protocols, and Procedures*. New York: Guilford.

Shapiro, F. (2000). *EMDR Ten Years After Its Introduction: A Review of Past and Future Directions, "EMDR... Forward from the future"*, 8-10 settembre, Toronto

Siegel D.. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Warr P.. (1982). Psychological aspects of employment and unemployment. *Psychological Medicine*, 1982, 12, 7-11.

SWD. (2012). Documento di lavoro dei servizi della Commissione. Valutazione del programma nazionale di riforma e del programma di stabilità 2012 dell'ITALIA. {COM(2012) 318 final}. Bruxelles.



Losing a job: when personal resources are not sufficient

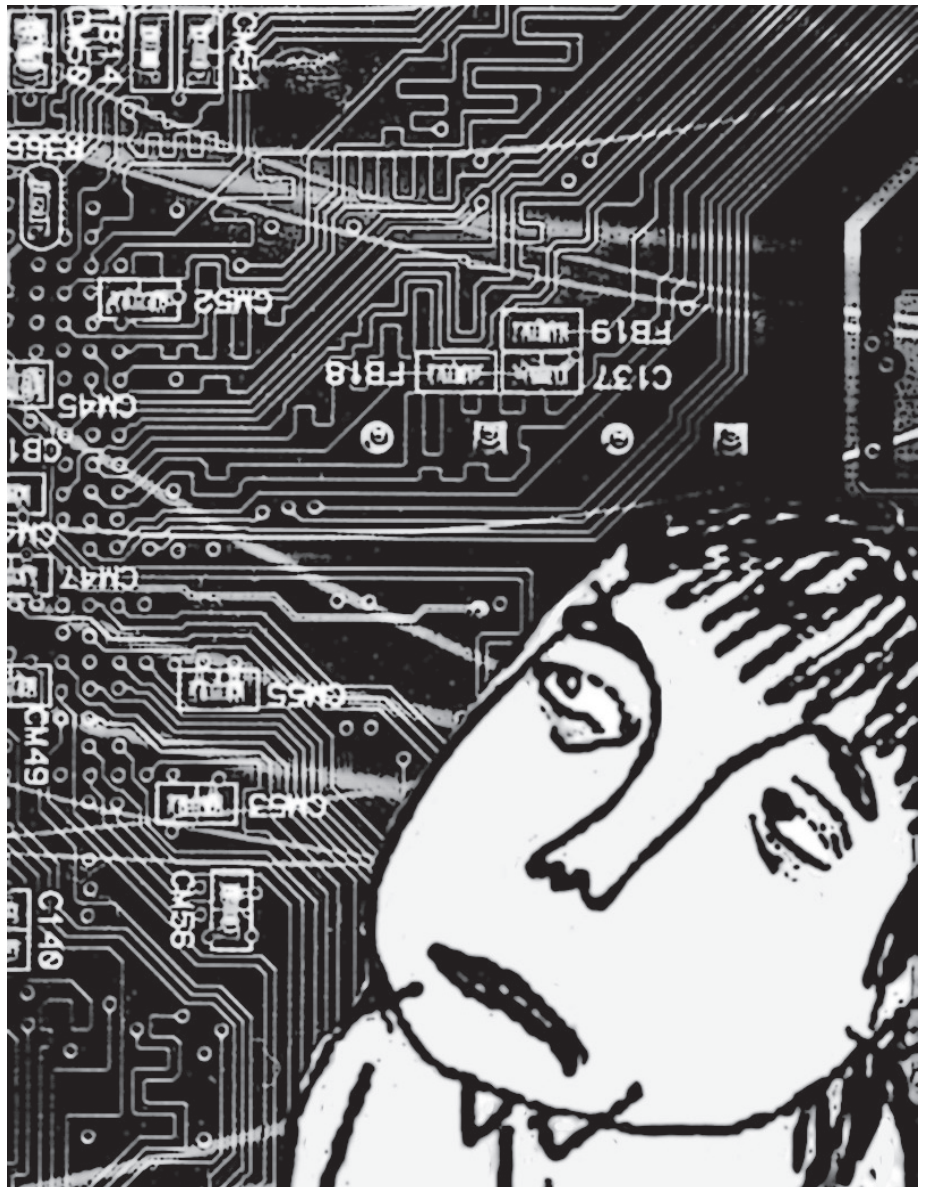
An increasing number of people are losing their job, and that is a very important problem in a period of economic crisis. Losing a job is a very stressful event for anybody and may have serious consequences in the life of an individual. Being dismissed can be experienced as a traumatic and destabilizing event, which may lead to the development of an Adaptation Disorder. The related sense of impotence, frustration and maladjustment might trigger heavy psychopathological consequences.

We describe the case of a patient treated with the EMDR approach, the best treatment for PTSD. The patient is helped to modify the negative convictions about herself and to correct the dysfunctional emotions linked to the loss of her job. With the 'past, present, future' model, the patient is encouraged to go through past stressful experiences in order to elaborate them and find new and more adaptive ways of coping.

link società

CYBERBULLISMO

Sara Accorsi



Cyberbullismo

Le ultime generazioni hanno imparato a scrivere e a navigare in internet praticamente contemporaneamente. Hanno più dimestichezza con computer e telefoni cellulari, con internet ed SMS che con la tavola pitagorica o l'analisi grammaticale. I media elettronici sono infatti utilizzati dalle nuove generazioni "per mettere in scena se stesse" come nessun altro mezzo di comunicazione prima d'ora. Tuttavia, nonostante le grandi potenzialità delle nuove tecnologie, il cyberspazio non è un altro mondo ma l'estensione immateriale dello spazio fisico e contiene gli stessi, se non maggiori, rischi e pericoli della vita reale. Il cyberbullismo è uno di questi pericoli

SARA ACCORSI*

La contemporanea società dell'informazione

I bambini della contemporanea società dell'informazione sono cresciuti "per immersione" nel mondo dei media. È attraverso televisione, cinema, ma anche e sempre di più da internet e dai videogiochi che interagiscono con il mondo che li circonda per "esperienza mediata". Le ultime generazioni hanno imparato a scrivere e a "navigare" praticamente contemporaneamente; hanno più dimestichezza con computer e telefoni cellulari, con internet ed SMS che con la tavola pitagorica o l'analisi grammaticale. Bambini, ragazzini e adolescenti di oggi usano il computer mediamente meglio dei loro genitori ed insegnanti: fenomeno che è in se stesso un evento epocale ed una rivoluzione che porta gli studiosi, di varie discipline, ad interrogarsi su numerose questioni. C'è chi ritiene che la società dell'informazione comporti l'alterazione dei rapporti di autorità; c'è chi si interroga sui possibili cambiamenti che possono verificarsi a carico dei processi cognitivi e del loro substrato neurale; c'è chi teme la realtà virtuale poiché andrà sempre più a sostituire la realtà fisica con i grandi stravolgimenti che ne conseguiranno sull'esistenza dell'essere umano.

È comunque un dato di fatto che il "fenomeno multimedia" sia una rivoluzione universale, alla quale nessun paese occidentale o tecnologicamente sviluppato può sfuggire. Quello delle nuove tecnologie è un settore in crescita annua del 15% e questa nuova economia, per altro saldamente ancorata a sempre più diffusi costumi sociali, genera continuamente internauti: la fascia di età dei "neofiti" si abbassa costantemente (basta pensare al possesso del telefonino cellulare).

In Italia, nelle famiglie con almeno un minorenne, la presenza delle nuove tecnologie è assolutamente rilevante: l'81,8% possiede un computer e il 74,7% l'accesso a Internet. Le statistiche riportano un incremento dell'utilizzo della rete costante. Inoltre, il ruolo dell'infanzia in questo processo diviene sempre più centrale: nel 2010 il 51% della popolazione dai 3 anni di età in su ha utilizzato il computer e il 48,9% dei bambini dai 6 anni di età in su ha navigato in internet. Anche le attività di socializzazione hanno un ruolo importante nell'utilizzo di Internet: il 45% degli utenti di internet utilizza siti di social networking (Facebook, Twitter, Myspace, ecc.), il 36,7% inserisce messaggi in chat, blog, newsgroup o forum di discussione on-line e il 26,8% utilizza i servizi di instant messaging (Dati Istat 2011).

A mio parere, essendo questo il panorama sociale a noi contemporaneo, l'affermazione "sono on-line, dunque sono" è del tutto appropriata. I media elettronici sono

In Italia, nelle famiglie con almeno un minorenne, la presenza delle nuove tecnologie è assolutamente rilevante: l'81,8% possiede un computer e il 74,7% l'accesso a Internet. Inoltre, il ruolo dell'infanzia in questo processo diviene sempre più centrale: nel 2010 il 51% della popolazione dai 3 anni di età in su ha utilizzato il computer e il 48,9% dei bambini dai 6 anni di età in su ha navigato in Internet

I dati Istat del 2010 evidenziano che il picco di utilizzo del personal computer e di Internet si ha tra i giovani di 11-24 anni (oltre l'82% e oltre il 75%), per poi decrescere rapidamente all'aumentare dell'età. Secondo le stime raccolte da Eurispes e Telefono Azzurro (2010) il 97.7% dei soggetti tra i 7 e i 19 anni possiede un telefono cellulare, 9 adolescenti su 10 utilizzano internet e il 71.7% possiede un profilo on-line

ad oggi tra gli strumenti più importanti a disposizione dei giovani, di conseguenza, in una fase come quella dell'adolescenza, della preadolescenza ma anche della tarda infanzia, sono tra le risorse più utilizzate per la scoperta e costituzione di sé stessi. Rispetto ai media tradizionali (televisione, cinema, musica e stampa) i media elettronici hanno, inoltre, il vantaggio di permettere un intervento attivo. Nei social network i giovani non sono solo destinatari passivi ma sono utenti attivi: entrano in scena direttamente, creano il loro profilo personale, raccontano di sé, incontrano amici, interagiscono, chattano, commentano fatti, si scambiano idee e molto altro ancora. I media elettronici sono utilizzati dalle nuove generazioni "per mettere in scena se stesse" come nessun altro mezzo di comunicazione prima d'ora. Tuttavia, nonostante le grandi potenzialità delle nuove tecnologie, il cyberspazio non è un altro mondo ma l'estensione immateriale dello spazio fisico e contiene gli stessi (se non maggiori) rischi della vita reale. Il cyberbullismo è uno di questi pericoli.

Il cyberbullismo

Il bullismo è ad oggi considerato un fenomeno di devianza aggressiva, diffuso tra preadolescenti e adolescenti. I numerosi e preoccupanti atti di bullismo, di sempre maggior violenza e gravità, hanno indotto sempre più spesso a riflettere ed occuparsi del fenomeno. Esiste inoltre un'ampia parte di letteratura da cui emerge chiaramente come episodi di bullismo, subito o perpetrati nell'infanzia e nell'adolescenza, abbiano forti probabilità di sfociare in gravi disturbi della condotta in tarda adolescenza o nell'età adulta.

L'avvento del XXI secolo e la rivoluzione tecnologica che lo ha caratterizzato, ha indotto a riconsiderare il fenomeno del bullismo non solo all'interno del contesto scolastico, ma anche al di fuori di questo, ponendo particolare attenzione ad un nuovo ambiente sociale, il cyberspazio. L'era tecnologica ha influenzato profondamente le modalità relazionali e le strategie comunicative (utilizzate non sempre in maniera positiva e proficua). Nasce, infatti, a seguito di questa rivoluzione tecnologica un tipo di bullismo elettronico, definito cyberbullismo, per denominare gli atti di bullismo e di molestia effettuati tramite mezzi elettronici come le e-mail, la messaggia istantanea, i blog, i telefoni cellulari, i siti web, eseguiti da una persona o da un gruppo, con il deliberato intento di danneggiare un'altra persona, che non può facilmente difendersi. Questo è un fenomeno che, seppur nuovo, si è ampiamente diffuso portando a conseguenze dannose sia per il bullo che per la vittima.

Per quanto riguarda la situazione italiana, dati Istat del 2010 evidenziano che il picco di utilizzo del personal computer e di Internet si ha tra i giovani di 11-24 anni (oltre l'82% e oltre il 75%), per poi decrescere rapidamente all'aumentare dell'età. Secondo le stime raccolte da Eurispes e Telefono Azzurro (2010) il 97.7% dei soggetti tra i 7 e i 19 anni possiede un telefono cellulare, 9 adolescenti su 10 utilizzano internet e il 71.7% possiede un profilo on-line (ad esempio Facebook). Da questi dati emerge quindi chiaramente come la possibilità di essere in realtà ed universi paralleli, definisce un nuovo e fondamentale contesto di analisi di questa forma di devianza comportamentale.

Cyberbullying, in italiano cyberbullismo o bullismo elettronico/digitale, è stato introdotto in ambito internazionale solo agli inizi del 2000 e gli studi che si sono occupati di indagare questo fenomeno sono molto recenti. Il termine è stato coniato dall'educatore canadese Bill Belsey nel 2004: "il cyberbullismo implica l'uso di informazioni e comunicazioni tecnologiche a sostegno di un comportamento intenzionalmente ripetitivo ed ostile di un individuo o un gruppo di individui che intende danneggiare uno o più soggetti".

Altra definizione abbastanza condivisa definisce il fenomeno come "un atto aggressivo ed intenzionale compiuto da un individuo o un gruppo di individui, usando mezzi di comunicazione elettronici, in modo ripetitivo e duraturo nel tempo contro una vittima che non può facilmente difendersi" (Smith et al., 2006).

Analizzando il fenomeno più nel dettaglio, i criteri tradizionali che lo definiscono sono: intenzionalità, ripetitività dell'atto e squilibrio di potere tra bullo e vittima. Inoltre sono stati aggiunti due criteri caratterizzanti in maniera specifica il fenomeno quali: anonimato e diffusione pubblica delle informazioni.

Gli atti aggressivi hanno dunque un intento dannoso; ma, se nel bullismo è relativamente immediato leggere l'intenzionalità nelle azioni del bullo, nel cyberbullismo

questo aspetto risulta meno evidente. Un elemento di differenza tra cyberbullismo e bullismo tradizionale, risiede proprio nell'assenza di un feedback espressivo, che invece è presente in una interazione faccia a faccia. L'assenza di prossimità fisica e di segnali diretti, combinati con una comunicazione di tipo scritto e/o per immagini possono rendere meno consapevole il cyberbullo di ciò che compie.

Alla luce delle caratteristiche della comunicazione virtuale è necessario riconsiderare anche il criterio della ripetizione delle azioni aggressive. Alcuni autori sostengono che per il cyberbullismo, a differenza del bullismo, questo criterio non sia necessario. Attraverso i mezzi elettronici, infatti, una sola informazione può essere trasmessa a molte persone, così come la dimensione temporale si dilata ipoteticamente all'infinito (poiché i contenuti rimangono disponibili on-line) e ciò la rende così potente da avere effetti negativi anche trattandosi di una singola azione compiuta. Materiale posto on-line, oltrepassando -"grazie" alle tecnologie - ogni limite spazio-temporale, può essere considerato nella sua stessa essenza un atto ripetuto.

Oltre alla dimensione temporale, si modifica anche quella contestuale: infatti gli attacchi non si limitano più esclusivamente ad un contesto fisico specifico, più spesso la scuola, ma la vittima riceve continuamente messaggi e/o contenuti di vario genere ovunque si trovi, aspetto che rende molto più difficile sfuggire alla violenza.

Anche il criterio dello "squilibrio di potere" diviene, in riferimento al cyberbullismo, meno determinante per definire il fenomeno, nel senso che se fondamentale nel bullismo tradizionale, può invece venir meno all'interno della realtà virtuale.

La difficoltà di identificazione dell'aggressore, spesso sconosciuto alla vittima, è un'altra caratteristica peculiare e distintiva di questo fenomeno. L'anonimato, proprio di molte modalità di comunicazione elettronica, non solo promuove una certa disinibizione ma anche riduce la responsabilità personale (a fronte di una maggiore responsabilità sociale), rendendo più allettante per i bulli l'attuazione di comportamenti ostili on-line. Inoltre spesso l'aggressore si nasconde dietro un falso nome o nickname, rafforzato da un (illusorio) sentimento di sicurezza che fa decrescere la paura di essere scoperto.

Ancora, è da considerare che nel bullismo elettronico la responsabilità dell'atto aggressivo può essere condivisa con un vasto pubblico. Il bullo si sente meno responsabile condividendo l'atto ostile con tutti coloro che visionano un messaggio, un video, un'immagine, ecc, spesso inoltrandola anche ad altri.

Situazione attuale

Dal 10° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza (di Telefono Azzurro e Eurispes) emerge come lo strumento maggiormente utilizzato da preadolescenti e adolescenti italiani sia il cellulare seguito dalla chat - strumenti che hanno rivoluzionato il modo di relazionarsi con i coetanei. Dai dati di Eurispes e Telefono Azzurro emergono percentuali in continuo aumento negli ultimi anni (dal 2007 al 2011) di coloro che dichiarano di essere stati protagonisti, sia nel ruolo di vittima che di perpetratore, di episodi di cyberbullismo. Per quanto riguarda le vittime di bullismo elettronico, il 10,4% degli adolescenti ha dichiarato di aver ricevuto messaggi, foto o video offensivi e minacciosi; il 26,9% di aver ricevuto/trovato informazioni false sul proprio conto e il 5,2% di essere stato escluso intenzionalmente dai gruppi on-line. Le percentuali di cyberbullismo occasionale sono maggiori rispetto alle percentuali di cyberbullismo grave ed aumentano con l'aumentare dell'età.

Le conseguenze delle violenze subite sono analoghe a quelle del bullismo classico, se non più gravi. Tra gli effetti più spesso riscontrati: bassa autostima, frustrazione, insicurezza, depressione, ansia, problemi di rendimento scolastico, problemi famigliari, problemi relazionali fino, nei casi più gravi, idee suicidarie. La pericolosità di questo fenomeno è infatti da mettere in relazione non solo alla natura in se degli attacchi ma anche alla potenza mediatica degli strumenti elettronici.

Proibire ai minori l'utilizzo delle nuove tecnologie o vietare l'accesso al web in modo indiscriminato non è un rimedio sensato contro il fenomeno. Importante è invece fare prevenzione, elaborando ed applicando interventi evidence-based ed educando, fin dalla minore età, ad un utilizzo adeguato degli strumenti elettronici e della rete. È di fondamentale importanza spiegare ai ragazzi i numerosi vantaggi che si ottengono attraverso le nuove tecnologie ma anche il fatto che esse non sono affatto prive di rischi e di pericoli e vanno perciò utilizzate con attenzione.

Alla luce delle caratteristiche della comunicazione virtuale è necessario riconsiderare anche il criterio della ripetizione delle azioni aggressive. Alcuni autori sostengono che per il cyberbullismo, a differenza del bullismo, questo criterio non sia necessario. Attraverso i mezzi elettronici, infatti, una sola informazione può essere trasmessa a molte persone, così come la dimensione temporale si dilata ipoteticamente all'infinito (poiché i contenuti rimangono disponibili on-line) e ciò la rende così potente da avere effetti negativi anche trattandosi di una singola azione compiuta

Tra le vittime di bullismo elettronico, il 10,4% degli adolescenti ha dichiarato di aver ricevuto messaggi, foto o video offensivi e minacciosi; il 26,9% di aver ricevuto/trovato informazioni false sul proprio conto e il 5,2% di essere stato escluso intenzionalmente dai gruppi on-line. Le percentuali di cyberbullismo occasionale sono maggiori rispetto alle percentuali di cyberbullismo grave ed aumentano con l'aumentare dell'età

Infine, sarebbe buona norma estendere questi interventi educativi di prevenzione anche alle figure adulte, poiché una conoscenza non sempre adeguata delle nuove tecnologie si accompagna ad una scarsa consapevolezza dei rischi che bambini e adolescenti possono correre. Troppo spesso, infatti, bambini e ragazzi sono lasciati completamente soli in balia della rete, una pratica educativa che deve essere modificata.

Le nuove tecnologie sono una grande conquista del nostro tempo ma è importante saper utilizzare questi strumenti coscientemente.

Le categorie del cyberbullismo

Per meglio inquadrare il fenomeno del cyberbullismo Nancy Willard (nel 2004) ha proposto otto specifiche sottocategorie di questo comportamento.

Il *flaming* consiste nell'invio on-line di messaggi violenti e volgari finalizzati a provocare "battaglie verbali" durante l'interazione con altri utenti del web. È in realtà una forma atipica di cyberbullismo, in quanto i messaggi violenti e volgari sono inviati da due individui che hanno lo stesso potere e che "si affrontano ad armi pari" per una certa durata limitata dell'attività online condivisa.

L'*harassment* (molestia) consiste in messaggi volgari e di insulto che vengono inviati ripetutamente in un arco temporale, attraverso e-mail, sms, mms, pubblicazioni su blog, ecc. con l'intento di ferire l'altra persona.

Il *cyberstalking* (o ciber-persecuzione) si verifica quando le molestie divengono particolarmente intimidatorie ed insistenti, tali per cui la vittima inizia a temere per la propria incolumità.

La *denigration* può concentrarsi in una sola azione ma capace di generare effetti denigratori per l'immagine sociale della vittima; ad esempio la pubblicazione all'interno di comunità virtuali, forum, messaggistica immediata, blog o siti web di commenti crudeli, offensivi, calunniosi, denigratori.

L'*impersonation* (ovvero la sostituzione di persona) consiste nella violazione dell'account di un'altra persona (ottenendo consensualmente la password o riuscendo ad identificarla autonomamente) con la finalità di farsi passare per quest'ultima ed inviare, al suo posto, contenuti ingiuriosi, che screditino o comunque creino problemi alla persona stessa.

L'*exclusion* ovvero l'estromissione intenzionale di una persona da un gruppo on-line, da una chat, da un gioco interattivo o da altre attività on-line, esclusivamente con la finalità di ferire la persona.

L'*outing* ovvero rivelare informazioni personali e riservate riguardanti una persona (acquisite dal cyber bullo ad esempio durante un periodo di finta "amicizia"); è frequente il caso della diffusione di fotografie riservate e intime.

Il *trickery*, ottenere la fiducia di qualcuno con l'inganno per poi pubblicare o condividere con altri le informazioni confidate via mezzi elettronici.

* Psicologa.

BIBLIOGRAFIA

Genta, M.L., Brighi, A., & Guarini, A. (2009). Bullismo elettronico: fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie, Roma, Carocci.
Li, Q. (2007). New bottle but old wine: a research of cyberbullying in schools, *School psychology International*, 24, 807-814.

Menesini, E. (2000). Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola, Firenze, Giunti.

Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: some critical considerations, *Journal of Psychology*, 217, 230-232.

Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents, *Developmental Psychology*, 43, 564-575.

Smith, K. S. (2009). Cyberbullying: abusive relationship in cyberspace, *Journal of Psychology*, 217, 180-181.

D. Lgs. N. 196/2003 art.161 (omessa o inidonea informativa all'interessato)

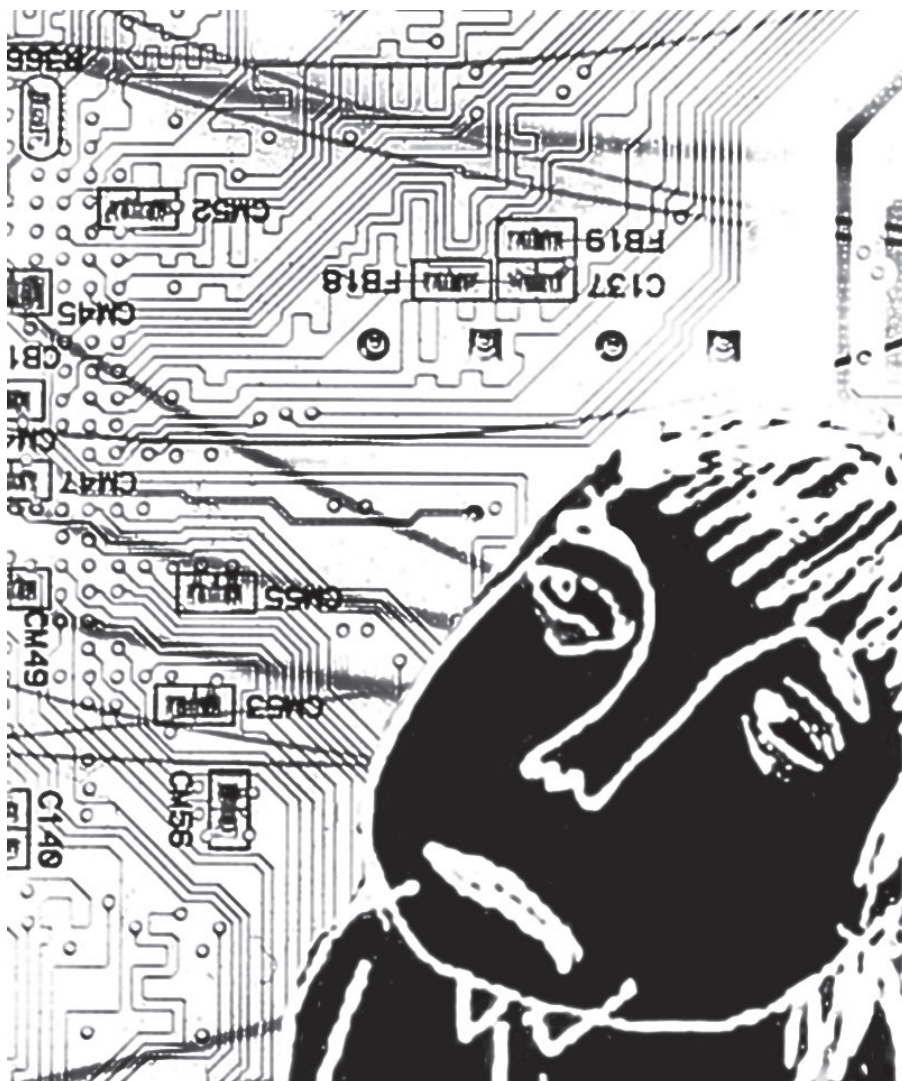
Art 166 (procedimento di applicazione)

Art 615bis c.p. (interferenze illecite nella vita privata)

Art. 594 c.p. (ingiuria)

Art.528 c.p. (pubblicazioni e spettacoli osceni)

Art. 600ter c.p. (pornografia minorile).



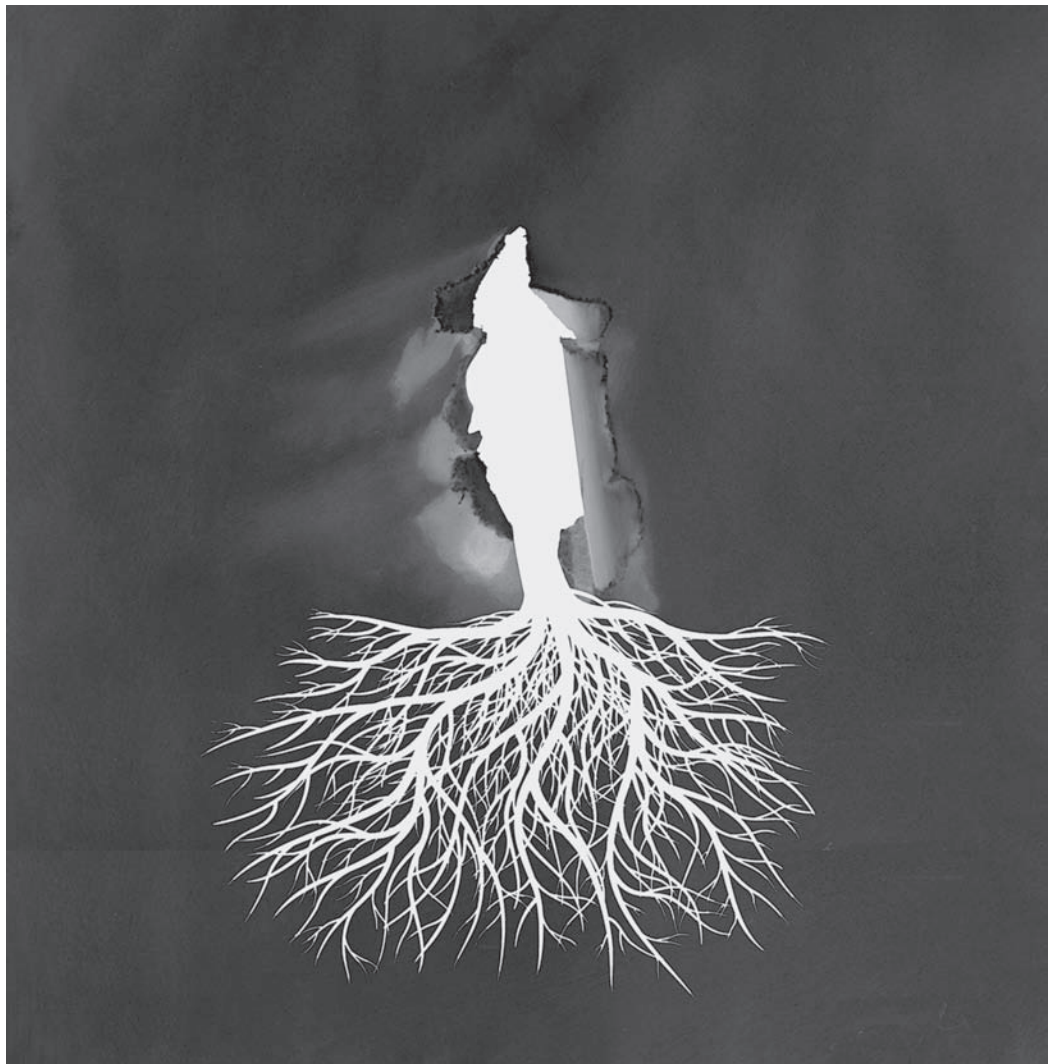
Cyberbullying

The last generations have learned to write and to surf the internet at the same time. They are more familiar with computers and mobile phones, with internet and sms than with the multiplication table and grammatical analysis. Electronic media are used by the new generations "to exhibit themselves" more than any other generations have done before with the available communication technologies. However, in spite of its great potentialities, the cyberspace is not another world but is the extension of the real one, with the same, if not even more dangerous, risks.

link riflessioni

L'INCONSCIO È IL NOSTRO CORPO?

Luigi Arpentì



L'inconscio è il nostro corpo?

Nella descrizione del primo caso clinico osservato da Breuer e da Freud si legge che il corpo della paziente, Anna O., partecipava significativamente al decorso della malattia. Secondo Jung "i due fattori, quello psichico e quello organico, presentano una singolare contemporaneità".

Per Wilhelm Reich, ogni individuo dispone di una "capacità totale" di desiderare e di godere; condizionamenti esterni ambientali, oppure blocchi ed automatismi interni, possono inibire o reprimere tale capacità, causando nevrosi. La tensione muscolare, espressione di una alterata distribuzione della libido nello psicosoma, già nell'infanzia struttura quella che Reich chiamò "armatura o corazza caratteriale". Gli studi di Joseph E. LeDoux evidenziano che la memoria emotiva non può essere cancellata, e questo vale anche per gli animali

LUIGI ARPENTI *

Introduzione

Recentemente, alla fine di un seminario sulle funzioni cerebrali, il relatore concluse con una frase, "L'inconscio potrebbe essere il nostro corpo", che da quel momento mi è spesso ritornata alla mente; ho avvertito la necessità di effettuare delle riflessioni confrontando la letteratura sull'argomento con l'esperienza maturata nel corso dei colloqui clinici avuti con pazienti nel corso di diversi anni.

Carl Gustav Jung in una delle conferenze del 1935, rispondendo ad una domanda sull'inconscio, osservò che: "La parola 'inconscio' non è stata inventata da Freud. Era nota già da tempo alla filosofia tedesca, a Kant, Leibniz e altri, e ciascuno ne ha dato una propria definizione".

È proprio partendo da questa affermazione che proverò a tracciare il percorso della ricerca rivisitando i lavori di tre capiscuola della nuova scienza denominata dal suo fondatore psicoanalisi: prenderò in considerazione ciò che Sigmund Freud, Carl Gustav Jung e Wilhelm Reich intendevano con il termine 'inconscio'.

L'inconscio, questo sconosciuto

Freud agli inizi del 900 elaborò una teoria derivata dalla pratica clinica volta a comprendere e penetrare una struttura che per definizione è inconoscibile: la psicoanalisi è sia una tecnica esplorativa degli stati psichici profondi, sia una pratica terapeutica, sia una teoria della psiche e delle sue strutture, una concezione complessiva dell'uomo, della cultura e della società.

L'inconscio per Freud è un complesso di processi, contenuti ed impulsi che normalmente non affiorano alla coscienza del soggetto e che pertanto non sono controllabili razionalmente. I contenuti sono il prodotto della rimozione, vale a dire sono quelle

Scopo della terapia è l'integrazione dei contenuti inconsci nella coscienza, la realizzazione del Sé. Le tappe della terapia ricalcano le linee dello sviluppo normale inteso come un progressivo emergere dall'inconscio collettivo per guadagnare la coscienza, il predominio dell'Io e quindi l'autorealizzazione sintetizzabile nel motto: "Diventa chi tu sei"

esperienze che non sono accettate dalla coscienza e che pertanto vengono "cacciate" nell'inconscio da dove possono riaffiorare sotto forma di sogni in forma simbolica, o manifestarsi come atti mancati, lapsus o distrazioni.

Fin dall'inizio delle sue ricerche Freud continuò ad interrogarsi sul rapporto tra disturbo psichico e substrato organico, avendo notato che la paralisi isterica differisce da quella organica perché la sua distribuzione non rispetta le carte anatomiche ma risponde ad un concetto psichico di corpo.

Tale fu la descrizione del primo caso clinico osservato dal medico Breuer e analizzato da Freud in "La storia di Anna O": il corpo è coinvolto significativamente durante tutto il decorso della malattia.

"Il decorso della malattia presentò più fasi ben distinte, e precisamente:

A) L'incubazione latente: da metà luglio 1880 fino a circa il 10 dicembre. In genere la fase di incubazione si sottrae alla conoscenza del medico....

B) La malattia manifesta: una psicosi particolare, parafasia, strabismo convergente, gravi disturbi della vista, paralisi da contrattura, completa nell'arto superiore destro e nei due arti inferiori, incompleta nell'arto superiore sinistro, paresi della muscolatura della nuca. Graduale riduzione della contrattura agli arti destri. Lieve miglioramento, interrotto da un grave trauma psichico (morte del padre) nell'aprile, cui segue:

C) Un periodo di sonnambulismo persistente, che poi si alterna a stati più normali; persistenza di una serie di sintomi permanenti fino a dicembre 1881.

D) Graduale scomparsa degli stati patologici e dei fenomeni fino al giugno 1882" (da Sigmund Freud, *Casi clinici*, Bollati Boringhieri p.3).

L'inconscio secondo Jung

Freud riteneva che l'inconscio fosse il deposito di materiali psichici a contenuto fortemente emozionale non accettati dalla coscienza che, benché rimossi, continuavano ad esercitare la loro influenza sui comportamenti e sull'umore. Carl Gustav Jung, pur ammettendo che con la parola inconscio si volesse definire qualcosa di sconosciuto, il territorio delle "rappresentazioni oscure" secondo la definizione data nella sua *Antropologia* dal filosofo Kant, e di non conoscibile attraverso le facoltà della coscienza, lo descrive anche come luogo di processi istintuali comuni all'umanità in genere. L'inconscio può essere esplorato esclusivamente attraverso i prodotti che varcano la soglia della coscienza e questi, a loro volta, possono essere materiali contenuti nell'inconscio personale oppure materiali comuni a tutta l'umanità e in questo caso si parla di inconscio collettivo.

Scopo della terapia è l'integrazione dei contenuti inconsci nella coscienza, la realizzazione del Sé. Le tappe della terapia ricalcano le linee dello sviluppo normale inteso come un progressivo emergere dall'inconscio collettivo per guadagnare la coscienza, il predominio dell'Io e quindi l'autorealizzazione sintetizzabile nel motto: "Diventa chi tu sei".

Interessante è la lettura del libro "Introduzione alla psicologia analitica", trascrizione di 5 conferenze tenute nel 1935 alla *Tavistock Clinic* di Londra. Sulla problematica corpo-inconscio ad una domanda posta da Bion sulla analogia tra forme arcaiche del corpo e forme arcaiche della mente Jung rispose che: "i due fattori – quello psichico e quello organico – presentano una singolare contemporaneità. Accadono allo stesso tempo e sono, penso, due aspetti diversi esclusivamente per la nostra mente, ma non nella realtà: li vediamo separati per la nostra totale incapacità di pensarli contemporaneamente. A causa di questa probabile unità dei due fattori, dobbiamo aspettarci di trovare dei sogni in cui prevale il lato fisiologico e altri in cui prevale quello psicologico" (p. 81).

E trattando delle istanze denominate 'complessi' afferma "qualsiasi cosa abbia un'intensa tonalità affettiva è difficile da trattare, perché questi contenuti sono misteriosamente associati a reazioni fisiologiche quali il battito cardiaco, il tono dei vasi sanguigni, le funzioni dell'intestino, la respirazione, la innervazione della pelle". (p.87) e più oltre "con la particolare tensione o carica energetica un complesso tende a formare una piccola personalità propria. Ha una sorta di corpo, in una certa misura una propria fisiologia. Può sconvolgere lo stomaco, alterare la respirazione, disturbare il cuore: in breve, si comporta come una personalità parziale" (p. 88).

Jung nei suoi scritti non ha mai affiancato esplicitamente il corpo all'inconscio.

Sempre in occasione di una delle conferenze indicò come il corpo potesse sostenere l'Ombra: "il corpo è il più dubbio degli amici, perché produce cose che non ci piacciono: ci sono troppe cose sulla personificazione di quest'Ombra dell'Ego. Talvolta forma lo 'scheletro nell'armadio' e naturalmente tutti vorrebbero liberarsene".

"Sull'inconscio è possibile soltanto dire quel che ci suggerisce la coscienza. La sfera dell'inconscio è enorme e senza interruzioni, mentre la sfera della coscienza è un campo limitato, momentaneo, a mutevoli percezioni. Ovviamente in primis c'è l'inconscio, le funzioni più importanti di natura istintiva sono inconse e la coscienza emerge presumibilmente dall'inconscio. Essa presuppone uno sforzo violento. Essere coscienti stanca, sfinisce. È uno sforzo quasi innaturale."

La lettura di quest'ultimo passaggio consente di porre in evidenza la distanza che separa Freud da Jung: per entrambi l'inconscio è un costrutto ipotetico che si può solo inferire, poiché per definizione non è osservabile direttamente. Tuttavia, per Jung l'inconscio è la radice della coscienza e perciò la precede, mentre per Freud l'inconscio è il prodotto della rimozione e perciò segue la coscienza.

Al pari del nostro corpo, anche la psiche inconscia è una miniera di residui e ricordi del passato. La struttura della psiche inconscia collettiva riserva le stesse scoperte che si possono fare con l'anatomia comparata. Il cervello nasce come struttura completa ma ciò nondimeno ha una storia. Si è formato nel corso di milioni di anni e rappresenta il processo evolutivo di cui è il risultato. È quindi naturale che porti in sé le tracce di quella storia, esattamente come il corpo, e indagando si troveranno tracce della mente arcaica nella struttura base della mente.

Questo tema è stato sviluppato magistralmente da Erich Newmann il quale nella "Storia delle origini della coscienza" si propone di dimostrare che lo sviluppo ontogenetico è una ricapitolazione modificata dello sviluppo filogenetico.

Il notevole contributo di Wilhelm Reich

L'opera di Wilhelm Reich è importante per gli apporti che essa va fornendo allo sviluppo delle terapie di "impronta bioenergetica".

La bioenergetica è una modalità di approccio alla comprensione della personalità del corpo e dei suoi processi energetici. Questi processi, vale a dire la produzione di energie attraverso la respirazione e il metabolismo, e la scarica di energia mediante il movimento, sono le funzioni basilari della vita.

Reich elaborò il concetto di "potenza orgastica" quale capacità totale dell'organismo di desiderare e di godere. Ogni individuo dispone di questa capacità potenziale, che può essere inibita o repressa dall'esterno, da condizionamenti ambientali, oppure, internamente, da blocchi e automatismi che, impedendo il libero pulsare dell'organismo vivente, sono causa di nevrosi.

Il più importante contributo di Reich è la sua concezione della funzione dell'orgasmo, quale modalità di scarica liberatoria di quella "corrente vegetativa e bioelettrica", vincolata alle radici filogenetiche dell'uomo, e di cui Freud aveva intuito la portata, limitandola tuttavia alla sola formazione psichica nel concetto di libido. È suo il concetto di "armatura o corazza caratteriale" per indicare tutti quegli atteggiamenti corporei inconsci, mediati dalla tensione muscolare, espressioni di alterata distribuzione della libido nello psicosoma.

La formazione della corazza muscolare viene così a strutturarsi già nell'infanzia, quando al bambino viene negata la soddisfazione di qualche impulso istintuale.

Di qui il passaggio successivo: "perché non cercare di allentare e dissolvere l'armatura e quindi le nevrosi, lavorando direttamente sul corpo? Con lo scioglimento dei blocchi emergono alla coscienza le associazioni e i ricordi collegati al trauma insieme alle emozioni che erano state rimosse. Quindi, la rievocazione del trauma non è più un processo solo verbale ma implica anche un coinvolgimento somatico.

Queste brevi note ci riportano alla frase di Jung, cioè che dell'inconscio ognuno ha dato una propria definizione. È necessario tuttavia cogliere alcuni punti di contatto tra le concezioni dei capiscuola indicati sopra e questo può essere fatto prendendo lo spunto da un articolo di John P. Conger: Jung e Reich: 'Il corpo come ombra'".

Si è già citata in precedenza una riflessione di Jung su come il corpo potesse sostenere l'Ombra e che il corpo è l'Ombra in quanto contiene la storia di come il rifluire spon-

Al pari del nostro corpo, anche la psiche inconscia è una miniera di residui e ricordi del passato. La struttura della psiche inconscia collettiva riserva le stesse scoperte che si possono fare con l'anatomia comparata. Il cervello nasce come struttura completa ma ciò nondimeno ha una storia. Si è formato nel corso di milioni di anni e rappresenta il processo evolutivo di cui è il risultato. È quindi naturale che porti in sé le tracce di quella storia, esattamente come il corpo, e indagando si troveranno tracce della mente arcaica nella struttura base della mente

Jung afferma che l'Ombra coincide con l'inconscio personale (che corrisponde all'inconscio di Freud) e Reich scrive che il suo "strato secondario" corrisponde all'inconscio di Freud. Lo strato superficiale dell'uomo medio è riservato, educato, compassionevole, responsabile, ma lo strato profondo in contatto con il nucleo biologico del Sé consiste di impulsi crudeli e rapaci. Rappresenta l'inconscio di Freud o "quello che è represso". L'Ombra di Jung e lo strato secondario di Reich corrispondono entrambi all'inconscio di Freud

taneo dell'energia vitale viene soffocato e respinto in tantissimi modi fino a quando il corpo diventa un oggetto morto. Una vita super razionalizzata si realizza a spese della vitalità primitiva e naturale; ma, nonostante l'opera costante di repressione dell'energia, il corpo sa conservare il ricordo della nostra parte rifiutata rivelando quello che non osiamo dire, esprimendo le paure passate e presenti.

Da queste osservazioni si può inferire che, pur non avendo gli autori avuto contatti diretti, le concezioni di Jung e Reich collimano in più punti. È arduo fare dei paragoni, ma l'unificazione delle due concezioni può svolgersi attraverso la mediazione dei principi enunciati da Freud. In questo modo è possibile stabilire una relazione incrociata tra il pensiero di Reich e quello di Jung.

È lo stesso Jung che in *Archetipi e inconscio collettivo* afferma che l'Ombra coincide con l'inconscio personale (che corrisponde all'inconscio di Freud) mentre Reich nella prefazione alla *Psicologia di massa del fascismo* scrisse che il suo "strato secondario" corrispondeva all'inconscio di Freud. Lo strato superficiale dell'uomo medio è riservato, educato, compassionevole, responsabile, coscienzioso ma lo strato profondo in contatto con il nucleo biologico del Sé di ciascuno consiste esclusivamente di impulsi crudeli, sadici, lascivi, rapaci e invidiosi. Rappresenta l'inconscio di Freud o "quello che è represso". Dal momento che l'Ombra di Jung e lo strato secondario di Reich corrispondono entrambi all'inconscio di Freud, possiamo riconoscere una corrispondenza di massima tra loro. Il corpo, come l'Ombra, si riferisce dunque all'aspetto corazzato del corpo.

Un accenno alla fisiologia

Parallelamente alle osservazioni cliniche e alle conseguenti elaborazioni di teorie sul funzionamento della psiche le neuroscienze hanno continuato sulla strada - già intrapresa da Freud, senza grande successo, date le scarse capacità tecniche dell'epoca - di spiegare i processi mentali a partire dal substrato fisico. Sempre più frequentemente si possono leggere su riviste specialistiche articoli di ricerche sui circuiti cerebrali effettuate con tecniche non invasive. Per l'aspetto che stiamo trattando è risultata molto utile la lettura dell'articolo comparso su "Le Scienze" n. 312 dell'agosto 1994 dal titolo "Emozioni, memoria e cervello" di Joseph E. LeDoux.

L'autore conferma che fin dalla nascita della psicologia intesa come scienza l'interesse fu rivolto soprattutto allo studio delle basi fisiologiche di processi cognitivi quali la percezione e la memoria. Negli ultimi tempi, invece, particolare interesse è dedicato allo studio delle emozioni. In particolare, un'area di ricerca si occupa del rapporto fra memoria ed emozione. Le ricerche hanno preso l'avvio dal cosiddetto condizionamento classico della paura. Se una cavia viene sottoposta ad una lieve scarica elettrica il fastidio genera paura e la conseguente reazione fisiologica, consistente in alterazioni comportamentali e fisiologiche facilmente misurabili quali l'aumento della pressione sanguigna e la frequenza cardiaca. Tutto ciò rientra nella norma ma la cosa interessante, nota fin dai tempi di Pavlov, è che se contemporaneamente alla scossa si associa un rumore o un lampo, dopo poco tempo di questo trattamento la cavia reagisce fisiologicamente anche alla sola presentazione del rumore o del lampo. Siamo qui in presenza di un effetto condizionato. Vale a dire che è sufficiente presentare soltanto lo stimolo acustico o luminoso per provocare la reazione fisiologica e, a differenza del passato in cui si pensava che l'effetto terminasse dopo qualche esperienza fatta in assenza dello stimolo scatenante (fenomeno dell'estinzione), ricerche recenti confermano invece che la memoria emotiva può essere resa quiescente ma non cancellata.

Lo stesso meccanismo si instaura in tutti i mammiferi, uomo compreso e forse in tutti i vertebrati.

Dopo aver descritto il metodo base dell'esperimento, l'autore passa ad esaminare quali vie nervose intervengono nel processo. Pare accertato che lo stimolo sonoro venga trasmesso attraverso il sistema uditivo fino al livello del talamo uditivo, da qui attraverso due fasci di fibre raggiunge l'amigdala, - una struttura sub corticale - e l'ippocampo - una struttura della corteccia.

Il condizionamento alla paura avviene immediatamente per effetto della stimolazione dell'amigdala considerata una regione cerebrale importante in varie forme di comportamento legato alle emozioni. Essa si connette a varie aree del tronco cerebrale coinvolte nel controllo di una vasta gamma di risposte quali il battito cardiaco, la respirazione e la vasodilatazione. Altro sito è l'ippocampo, regione dell'encefalo coinvolta nella

memoria dichiarativa. La memoria dichiarativa riguarda informazioni esplicite, consciamente accessibili, e la memoria spaziale. A differenza dell'amigdala che dà una risposta immediata bypassando la coscienza, l'ippocampo ha un ruolo rilevante nell'elaborare informazioni complesse come i particolari dell'ambiente nel quale si svolge un'attività. L'interazione di meccanismi subcorticali e corticali nell'attività emotiva resta argomento di acceso dibattito. Alcuni pensano che la cognizione – che è presumibilmente una funzione corticale – sia necessaria per indurre emozione, mentre altri dubitano che la cognizione sia indispensabile per l'elaborazione delle emozioni. Ulteriori studi hanno dimostrato che la corteccia non è necessaria per indurre un semplice condizionamento alla paura, ma serve invece per interpretare stimoli più complessi.

Il risparmio di tempo potrebbe essere il motivo dell'esistenza delle due vie - una corticale e una subcorticale – per l'apprendimento emotivo. Sia gli animali sia l'uomo hanno bisogno di un meccanismo di reazione rapido, anche se approssimativo. Il talamo attiva l'amigdala più o meno simultaneamente alla corteccia. Questa configurazione permette alle reazioni emotive di iniziare nell'amigdala ancor prima che riconosciamo perfettamente a cosa stiamo reagendo o cosa sia ciò che proviamo.

La via talamica può essere particolarmente utile in situazioni che richiedono una risposta rapida. Non reagire a un pericolo è più rischioso che rispondere in maniera inappropriata a uno stimolo innocuo. La distinzione fra memoria dichiarativa e memoria emotiva è importante ai fini della comprensione dell'intero meccanismo. Alcuni ricercatori hanno sostenuto che siamo incapaci di ricordare eventi traumatici avvenuti nel primissimo periodo di vita perché in quel momento l'ippocampo non era ancora maturo al punto da poter formare ricordi consciamente accessibili. Il sistema della memoria emotiva, che forse si sviluppa più precocemente, forma chiaramente e immagazzina ricordi inconsci di questi eventi. Per questa ragione il trauma può influire in seguito sulle funzioni mentali e di comportamento, anche se agisce attraverso processi che rimangono inaccessibili alla coscienza.

“Il corpo è il custode della nostra verità poiché porta dentro di sé l’esperienza di tutta la nostra vita e fa in modo che ci sia possibile vivere con la verità del nostro organismo. Con l’aiuto dei sintomi, ci costringe ad ammettere tale verità anche a livello cognitivo, per consentirci di comunicare con il bambino che è vivo dentro di noi e che in anni lontani è stato disprezzato e umiliato.” (Miller)

La clinica conferma

Queste ultime considerazioni trovano costante riscontro nella clinica. Noto su questo fronte il contributo della psicologa zurighese Alice Miller che per oltre trenta anni si è occupata della realtà infantile e delle conseguenze di un'educazione violenta, repressiva o anaffettiva.

Anche la Miller parte dalla definizione di inconscio inteso come contenuti rimossi, negati o scissi (ricordi, emozioni, bisogni), che coincide con la storia interamente depositata all'interno del corpo, accessibile alla coscienza soltanto per piccoli frammenti. Analogamente definisce “emozione” la reazione corporea – non sempre consapevole ma spesso di vitale importanza – a processi esterni o interiori. Mentre con “sentimento” esprime percezione in genere consapevole dell'emozione.

L'esperienza tratta dalla psicologia clinica insegna che il corpo è la fonte di tutte le informazioni che possono aprire la via ad una maggiore autonomia e autoconsapevolezza.

La cecità emotiva è pertanto un lusso pagato a caro prezzo per lo più (auto)distruttivo.

“Il corpo è il custode della nostra verità poiché porta dentro di sé l’esperienza di tutta la nostra vita e fa in modo che ci sia possibile vivere con la verità del nostro organismo. Con l’aiuto dei sintomi, ci costringe ad ammettere tale verità anche a livello cognitivo, per consentirci di comunicare con il bambino che è vivo dentro di noi e che in anni lontani è stato disprezzato e umiliato.” (Miller 2005 p.19)

Purtroppo spesso si verifica un meccanismo perverso per cui il bambino maltrattato avendo urgente bisogno, per la sopravvivenza, delle cure dei genitori o di chi ne fa le veci, tende inconsapevolmente ad idealizzare le figure che lo accudiscono in quanto bisognoso di amore e colpevolizzarsi per le offese subite.

A questo si aggiunge il fatto che spesso lo psicoterapeuta, nella maggior parte dei casi formato all'idea della neutralità e alla convinzione che i racconti dei pazienti in analisi devono essere interpretati come fantasie, non riesce a cogliere e quindi ad immedesimarsi nel dolore esistenziale riportato dai suoi assistiti. Anzi il più delle volte, con l'idea di evitare la risperimentazione di tale dolore, tende a deviare il discorso su temi più attuali. Spesso, ascoltando confessioni di abusi subiti da parte dei genitori, lo psicoterapeuta non riesce a sconfiggere il tabù secondo il quale le

Spesso lo psicoterapeuta, nella maggior parte dei casi formato all'idea della neutralità e alla convinzione che i racconti dei pazienti in analisi devono essere interpretati come fantasie, non riesce a cogliere e quindi ad immedesimarsi nel dolore esistenziale riportato dai suoi assistiti. Anzi il più delle volte, con l'idea di evitare la risperimentazione di tale dolore, tende a deviare il discorso su temi più attuali

figure genitoriali non possono essere intaccate perché la morale corrente predica la loro infallibilità, per cui spesso ritiene che la terapia può definirsi riuscita quando il paziente riesce a perdonare i genitori. Ma per uscire fuori da questo circolo vizioso è necessario che il terapeuta abbia fatto un percorso di consapevolezza in modo da poter abbandonare la sua "neutralità" e porsi dalla parte del bambino maltrattato. La Miller definisce "testimone consapevole" una tale figura e ritiene riuscita la terapia che riesce a disvelare il meccanismo perverso a cui si è accennato. Questo processo di disvelamento non necessariamente deve portare alla interruzione dei contatti con i genitori, poiché il processo dell'autonomia, il percorso per diventare adulti, si compie all'interno della persona.

Il meccanismo fisiologico descritto si attiva non solo nel caso degli abusi e dei maltrattamenti subiti in età infantile ma anche in tutti quei casi di disturbi post traumatici da stress che possono essere causati da un'unica esperienza emotiva molto forte oppure da tanti piccoli stress che sommandosi impediscono all'individuo di avere una soddisfacente vita sociale.

Anche in questo caso sono stati elaborati costrutti teorici in corso di verifica sperimentale. L'ipotesi teorica presuppone che questi vissuti molto forti dal punto di vista emotivo possano compattarsi come in una bolla e disturbare sia il pensiero che il comportamento.

La terapia tenderà innanzitutto a portare alla luce questi vissuti affinché, una volta diventati coscienti, possano con tecniche appropriate essere integrati nella totalità dei circuiti neurali.

La letteratura sull'argomento è abbondante, quindi non citerò casi clinici. Ma a conclusione di queste riflessioni mi preme raccontare un'esperienza vissuta recentemente che, pur non avanzando alcuna pretesa di scientificità, può contribuire ad avvalorare l'ipotesi dei ricercatori citati nel paragrafo dedicato alla fisiologia secondo la quale questi meccanismi fisiologici possono essere estesi ai mammiferi e forse ai vertebrati.

Neretta è una gattina dal manto completamente nero interrotto dal bianco delle zampine e da una macchiolina dello stesso colore sul petto. Mia moglie ed io la incontriamo tutti i fine settimana quando ci rechiamo nella casa di montagna. Neretta, di carattere estremamente timido, fin dal primo incontro non si lasciava avvicinare, scappava non appena la distanza tra noi scendeva a livelli 'pericolosi'. Però è una gattina estremamente curiosa e amante della compagnia. Per conciliare queste esigenze incompatibili Neretta ha "escogitato" un espediente: si accomoda sul lato esterno del davanzale della finestrella della cucina a ridosso della grata a trame abbastanza strette che divide l'interno dall'esterno. In questa posizione si sente sicura al punto da permettere di essere accarezzata con un dito o con due attraverso la grata. Col tempo ero riuscito a passarle anche qualche bocconcino di cibo che essa prendeva delicatamente dalle dita.

Un giorno avendo cucinato del pesce le ho porto un pezzettino già deliscato. Come lo addenta emette un miagolio forte di dolore e scappa dal davanzale. Rimango perplesso chiedendomi cosa abbia provocato quella reazione così inconsueta. Osservando bene il bocconcino di pesce mi accorgo che una spina di quelle acuminate e dure era rimasta nel pezzetto di pesce. Me ne sono rammaricato immaginando il dolore che la povera bestia aveva provato. Ma quasi umanizzando i sentimenti di Neretta mi sono chiesto se non avessi tradito la sua fiducia. E infatti così è stato. Da quel momento e per qualche giorno Neretta non è ritornata. Dopo qualche settimana si rifà viva accomodandosi al solito posto. Provo subito a offrirle un pezzettino di formaggio ma non appena avvicina il musetto e prima di addentarlo, improvvisamente emette lo stesso miagolio di dolore della volta precedente e scappa via. Da quel momento Neretta non ha più accettato i bocconcini che le offrivamo anche se col tempo ha ripreso ad accomodarsi sul davanzale.

Questo comportamento può essere coerente con quanto esposto: il corpo di Neretta ha ricordato il dolore provato addentando un pezzetto di cibo dalle mie mani e ogni qualvolta le viene offerto del cibo con quelle modalità il ricordo emotivo scatena la reazione di dolore e fuga.

BIBLIOGRAFIA

Carl Gustav Jung – Introduzione alla psicologia analitica – Boringhieri - 2000
Erich Newmann – Storia delle origini della coscienza – Casa Editrice Astrolabio - 1978
Alice Miller – La rivolta del corpo - Raffaello Cortina Editore – 2005
Alice Miller – Riprendersi la vita – Bollati Boringhieri – 2009



When Breuer and Freud described their first case, Anne O., they said that the body of the patient participated in the development of the symptoms. According to Jung: “the two factors, the mental one and the organic one, show an extraordinary contemporaneousness.

Wilhelm Reich thought that each individual possesses “a full capacity” of seeking and enjoying pleasure; external conditioning and internal conflicts and automatisms may inhibit or repress that capacity, causing neurosis. Starting from infancy, muscular tension, which is the expression of uneven distributions of energy in the psychosomatic organization, structures what Reich calls a “muscular armour”.

According to Joseph E. LeDoux emotional memory cannot be cancelled, and that is also true for animals.

link emozioni

**CHE EMOZIONE LE ATLETE MUSULMANE, TRA PRESTAZIONE
SPORTIVA ED EMANCIPAZIONE!**

Mariceta Gandolfo



Che emozione le atlete musulmane, tra prestazione sportiva ed emancipazione!

Per il mondo islamico, la partecipazione delle donne musulmane ai Giochi Olimpici rappresenta un dilemma tra interpretazione ortodossa di un testo sacro, scritto circa 1.300 anni fa, e i necessari adeguamenti ai mutamenti di una società sempre più globalizzata. La possibilità per le donne di praticare sport rientra nella generale lotta per la conquista di alcune libertà fondamentali, una lotta che ha visto alternarsi vittorie e sconfitte. Sembra che oggi, dopo la primavera araba, sia in corso una svolta involutiva nei paesi islamici. Secondo il politologo Gilles Kepel «oggi in Tunisia come in Egitto o altrove nel mondo arabo c'è l'incapacità dei regimi nati dalla rivoluzione di fornire lavoro ai giovani. Questi stessi regimi minacciano la libertà di stampa e i diritti della donna, rischiando di infrangere lo spirito stesso della rivoluzione». La judoka saudita, con i capelli raccolti in una cuffia, che abbiamo seguito in diretta alle ultime Olimpiadi può essere la testimone di una barriera caduta, almeno nello sport

MARICETA GANDOLFO*

A volte le grandi rivoluzioni della Storia, quelle destinate a dare una svolta ad un ordine politico o sociale immutato da secoli, sono iniziate con un gesto, un avvenimento della cui importanza i contemporanei, che l'hanno vissuto direttamente, non si sono perfettamente resi conto.

I cittadini di Parigi, quando diedero l'assalto alla Bastiglia, probabilmente non percepirono pienamente che stavano dando una svolta epocale alla storia del mondo occidentale e sicuramente non lo percepì Luigi XVI che, nel suo diario, alla data del 14 luglio annotò: "Niente d'importante".

Invece molti di noi, che a milioni abbiamo seguito in diretta le ultime olimpiadi, abbiamo colto nell'immagine di un volto di donna, non bello, né particolarmente intenso, ma "scoperto", il segno emozionante che l'ultima barriera era caduta sulla strada della lotta delle donne musulmane verso la libertà e l'emancipazione, almeno nello sport. Questa giovane donna, infagottata in una tuta che le nascondeva il corpo, con i capelli raccolti in una cuffia disegnata appositamente per lei, era la judoka saudita Wojdan Ali Seraj Abdulrahim Shahrkhani, prima donna a rappresentare il suo Paese alle Olimpiadi.

Per arrivare a questo volto scoperto, che ancora però tradiva ansia e preoccupazione, il cammino è stato lungo e tortuoso e, per un certo tratto, ha coinciso con quello di tutte le donne.

Nelle Olimpiadi antiche le donne erano escluse e fu per questo che il barone De Coubertin, quando nel 1896 ripristinò ad Atene i Giochi Olimpici, non volle ammettervi le donne, per rimanere fedele allo spirito classico.

Ma già nel 1900 a Parigi partecipano due atlete, una delle quali conquista la medaglia d'oro nel tennis.

Nelle Olimpiadi di Berlino nel 1936, celebrate nel clima hitleriano di culto della

L'attività sportiva come viene praticata in Europa e negli USA (show business ed esaltazione della fisicità) fa infuriare gli integralisti come espressione della corruzione occidentale. Alcuni sport e divertimenti sono poi condannati perché futili e vani (come i video giochi) o perché espressione degli svaghi dell'antica élite bianca colonialista, come il tennis e il cricket. Sport sì dunque, anche per le donne, ma con tutta una serie di restrizioni ed obblighi

bellezza e della supremazia della razza ariana (anche se la vittoria del velocista nero Jessie Owens rovinò la festa a Hitler) per la prima volta una consistente presenza femminile attestò che le donne sportive non costituivano una simpatica stravaganza, ma una realtà ben radicata.

La presenza di atlete di religione islamica si impone clamorosamente alle Olimpiadi di Barcellona nel 1992, quando la mezzofondista algerina Hassiba Boulmerka vince la medaglia d'oro nei 1500 metri, correndo nella tenuta regolamentare di maglietta e calzoncini corti; per questo atto di trasgressione fu esiliata dal suo Paese e condannata a morte dagli estremisti islamici se vi avesse rimesso piede.

Sarà solo alle Olimpiadi del 1996 ad Atlanta che per la prima volta vedremo la presenza di atlete musulmane in rappresentanza ufficiale del proprio Paese, anche se diversi Stati islamici continuano a proibire alle donne la partecipazione ai Giochi.

I Giochi di Londra passeranno alla storia perché sono stati i primi nei quali tutti i 205 Paesi partecipanti hanno mandato almeno una rappresentante femminile, essendo state superate le resistenze degli ultimi tre stati musulmani che ancora si opponevano: il Qatar, il Brunei e l'Arabia Saudita.

Ma vi è davvero un'irriducibile opposizione fra il Corano e la pratica sportiva femminile? Lo sport è "halal" o "haram", permesso o vietato?

Molti studiosi ripetono che il Corano raccomanda l'attività fisica ad entrambi i sessi, si racconta che lo stesso Maometto incoraggiava la moglie Aisha ad esercitarsi nei cento metri, tanto che finì al secondo posto in una spiritosa gara tra coniugi.

Le Hadith (detti del profeta) suggeriscono le discipline migliori da praticare: equitazione, tiro con l'arco, nuoto, sono considerati sani esercizi di controllo della volontà; eppure l'attività sportiva come viene praticata in Europa e negli USA (show business ed esaltazione della fisicità) fa infuriare gli integralisti come espressione della corruzione occidentale. Alcuni sport e divertimenti sono poi condannati perché futili e vani (come i video giochi) o perché espressione degli svaghi dell'antica élite bianca colonialista, come il tennis e il cricket.

Sport sì dunque, anche per le donne, ma con tutta una serie di restrizioni ed obblighi. Alle donne atlete l'Islam prescrive moralità e decenza, devono coprire l'intero corpo, ad eccezione di mani, piedi e volto, non possono gareggiare in presenza di uomini ed essere riprese dalla televisione. Del resto anche gli atleti maschi sarebbero soggetti ad una serie di restrizioni da parte dell'integralismo più ortodosso: devono avere un abbigliamento castigato, soprattutto fra l'ombelico e le ginocchia, bandire il fanatismo e rifiutare discipline promiscue, come la danza e il pattinaggio artistico in coppia. Come in tanti altri aspetti del costume privato e sociale, anche nel campo sportivo, il mondo islamico si trova dinanzi ad un dilemma fra l'interpretazione strettamente ortodossa di un testo che risale a 1300 anni fa e i necessari adeguamenti ai mutamenti di una società che si fa sempre più globalizzata.

Non è neanche corretto parlare di mondo islamico in generale, ma di "mondi" al plurale, tanto variegate sono le situazioni, anche se la discriminante passa sempre sul corpo della donna. Le differenze profonde fra paesi più arretrati ed altri più liberali (pur sempre diversi dai paesi occidentali) è dovuta sia al tipo di società tribale preesistente all'arrivo dell'Islam, sia agli attuali rapporti economici e politici che intercorrono con il mondo occidentale.

Per esempio l'orribile pratica dell'infibulazione delle bambine non appartiene alla cultura islamica, ma alle culture indigene diffuse nel Corno d'Africa da tempi antichissimi.

Di contro i Paesi che sono entrati da più tempo a contatto col mondo occidentale, sia a causa del colonialismo che dei rapporti economici dell'epoca post coloniale, sono stati fra i primi ad aprirsi alla necessità di "occidentalizzare" almeno in parte i propri costumi.

La partecipazione delle donne musulmane ai Giochi Olimpici rientra, dunque, nella generale lotta per la conquista di alcune libertà fondamentali e ha visto momenti alterni di vittorie e di sconfitte, che riflettono le situazioni politiche che attraversano i vari Paesi.

L'Iran, per esempio, nel passaggio dal regime filo-occidentale dello scià Rezha Paalevhi, al regime ultra ortodosso degli Yatollha (soprattutto con l'attuale presidente Ahmedi-nejad), ha visto mutare profondamente i propri costumi verso posizioni violentemente anti-occidentali. A giugno di quest'anno 2012 la nazionale iraniana femminile di calcio ha perso a tavolino per 3 a 0 contro la Giordania, perché le atlete si sono rifiutate di giocare senza il velo. Sentenza che ha avuto una immediata ripercussione politica

perché il mese dopo a Zurigo l'IFAB, organismo della FIFA che detta le regole del gioco del calcio, ha sdoganato in via sperimentale l'utilizzo dell'hijab, il velo che copre i capelli, ma lascia scoperto il viso; apertura al compromesso da parte del mondo occidentale, che viene a sua volta criticata dalla Confederazione dei marocchini in Italia, che parlano di un atto gravissimo di resa ai conservatori integralisti, probabilmente per salvare le relazioni commerciali con alcuni paesi produttori di petrolio.

Non è questo del resto il primo compromesso, portato avanti da entrambe le parti, per conciliare le esigenze di decoro e decenza imposte dal Corano, con quelle di funzionalità e sicurezza richieste dalla pratica sportiva.

Così per le nuotatrici musulmane è stato inventato dalla stilista australiana di madre libanese Aheda Zanetti il "burquini" cioè un costume con maniche e calzoncini lunghi e una cuffia-velo che raccoglie i capelli, mentre per la judoka saudita è stata creata una speciale cuffia, che le garantisce condizioni di sicurezza contro il rischio di soffocamento durante il combattimento.

Grazie all'adozione di questa cuffia speciale, l'Arabia Saudita ha dovuto cedere e permettere che almeno due atlete partecipassero ai Giochi di Londra, decisione che segna una simbolica vittoria per tutte le donne saudite.

L'Arabia Saudita, nonostante la ricchezza del petrolio, è un paese in cui tutt'oggi coesistono forme di modernità e forme ancestrali risalenti a parecchi secoli or sono. È un paese in cui i diritti umani fondamentali non sono garantiti per nessuno (*Amnesty International*, 2003), ma in particolar modo per le donne, visto che il re Abdullah segue la dottrina wahabita, un'interpretazione fondamentalista del Corano.

L'anno scorso nell'ottobre del 2011 fece molto scalpore la notizia che il re concedeva il diritto di voto alle donne e permetteva persino che fossero eleggibili nelle amministrazioni locali. Ma non basta il godimento del diritto di voto, se non è accompagnato da una autentica rivoluzione culturale nella società e nella famiglia. Le donne saudite continuano a non potere guidare la macchina e persino la bicicletta, non possono camminare da sole per strada, il loro modo di vestire è controllato dalla polizia religiosa, che può infliggere pene corporali come le frustate in pubblico, possono essere picchiate e violentate nell'ambito familiare e non possono disporre di beni propri.

Secondo molti commentatori occidentali, come la giornalista Barbara Schiavulli esperta in problemi mediorientali, la mossa del re Abdullah nascerebbe dal disperato tentativo di non venire coinvolto dall'ondata rivoluzionaria della "primavera araba", concedendo alcune riforme politiche per tacitare l'opinione pubblica, ma alcuni episodi verificatisi nei mesi seguenti starebbero a dimostrare che si è trattato di una mossa puramente tattica e ben poco è cambiato nella sostanza.

Nel novembre del 2011 i giornali riportano la notizia che, a causa dello sguardo di una giornalista televisiva, giudicato troppo sexy, la polizia religiosa ha imposto alle donne saudite il Burqua totale che lascia solo una fessura per gli occhi.

Qualche mese dopo due ragazze sfidano il divieto di guidare un'automobile, riescono a percorrere alcuni chilometri insegue dalla polizia religiosa, ma poi finiscono fuori strada per un misterioso incidente e muoiono; il commento della polizia è che "naturalmente" non sapevano guidare!

L'8 marzo 2011 le studentesse universitarie (uno dei pochi diritti garantiti è quello all'istruzione) organizzano un corteo pacifico per la giornata delle donne, che viene assalito dalla polizia. Il bilancio è di una studentessa uccisa e 53 ferite; per protesta si dimettono una trentina di docenti dell'Università.

In questo clima si arriva alla vigilia dei Giochi di Londra, in cui solo tre Paesi al mondo si rifiutano ancora di mandare una rappresentanza femminile in nome della legge coranica: il Brunei, il Qatar e l'Arabia Saudita.

A questo punto la Fondazione britannica per il fitness e lo sport, appellandosi ad uno dei principi fondamentali della Carta Olimpica, assume una posizione decisa chiedendo l'esclusione dall'olimpiade di quei Paesi che praticano una qualsiasi forma di discriminazione. Questo principio era già stato adottato in passato per il Sud Africa, escluso dal '64 al '92 per la politica dell'apartheid praticata dalla minoranza bianca allora al potere contro la maggioranza nera ed anche per l'Afghanistan, escluso nel 2000 per la politica dei talebani nei confronti delle donne.

Di fronte alla minaccia di un completo isolamento internazionale Brunei e Qatar hanno ceduto, soprattutto il Qatar che, avendo posto la propria candidatura per ospitare i Giochi del 2024, ha temuto di compromettere le proprie aspirazioni; l'Arabia Saudita ha resistito fino giugno, ma poi la cuffia di Wajadan ha realizzato quel compromesso che le ha permesso di cedere senza perdere la faccia.

Non è corretto parlare di mondo islamico in generale, ma di "mondi" al plurale, tanto variegata sono le situazioni, anche se la discriminante passa sempre sul corpo della donna. Le differenze profonde fra paesi più arretrati ed altri più liberali (pur sempre diversi dai paesi occidentali) è dovuta sia al tipo di società tribale preesistente all'arrivo dell'Islam, sia agli attuali rapporti economici e politici che intercorrono con il mondo occidentale.

Nella lotta delle donne musulmane per il diritto di praticare ogni tipo di sport spicca il nome di Faezeh Hashemi, giornalista iraniana, figlia del precedente presidente Akbar Hashemi Rafsanjani, fondatrice dell'Islamic Federation of Women Sport. Faezeh è stata espulsa dal parlamento, perseguitata e imprigionata due volte per la sua opposizione al regime. Le sue vicende sono riportate nel film iraniano "Salam Rugby", uscito nel 2010

Nella lotta delle donne musulmane per il diritto di praticare ogni tipo di sport spicca il nome di Faezeh Hashemi, giornalista iraniana, figlia del precedente presidente Akbar Hashemi Rafsanjani, fondatrice dell'*Islamic Federation of Women Sport*. Le vicende della vita di Faezeh, che è stata espulsa dal parlamento, perseguitata anche attraverso la minaccia di far del male ai suoi bambini ed imprigionata due volte per la sua opposizione al regime vigente, sono riportate in un interessante film iraniano "Salam Rugby", uscito nel 2010, che narra le vicissitudini della prima squadra femminile di rugby.

Il rugby è uno sport generalmente considerato poco adatto alle donne in un gran numero di Paesi (anche non islamici) perché sfida le idee tradizionali intorno alle capacità fisiche, mentali e di comportamento delle donne. In Iran, chiaramente, esso supera ogni limite per i mullahs, custodi della morale e primi oppositori di questo sport.

Una delle principali scene del film mostra tutti gli ostacoli, al limite della tortura mentale, che devono superare le giocatrici e il loro allenatore. Quest'ultimo, per esempio, viene rimosso dal suo posto, dopo essere stato minacciato con un'azione legale e accusato di far praticare la prostituzione alle ragazze, perché si era avvicinato a meno di dieci metri dalle giocatrici donne, contravvenendo così ad uno dei principi islamici che vieta ogni incontro ravvicinato fra i due sessi nel corso dell'attività sportiva. Le vicende del film sono intercalate dal principio alla fine con l'intervista a Faezeh, considerata a ragione la madrina dello sport femminile in Iran. Lei stessa atleta, negli anni novanta, con la sua azione parlamentare, ha incrementato l'accesso delle donne alle piscine, ai campi da tennis e da golf ed ha realizzato nei parchi di Teheran speciali piste ciclabili per le donne.

Nel film Faezeh racconta come lo sport femminile abbia sofferto in seguito alle numerose restrizioni imposte dopo l'elezione del presidente Ahmedinejad. Certo Faezeh sarà stata lieta di vedere come, grazie anche al suo personale sacrificio, il diritto allo sport femminile nel mondo islamico abbia compiuto un altro simbolico passo avanti alle Olimpiadi di Londra, tuttavia sa bene che la strada da percorrere è ancora lunga.

Noi donne occidentali seguiamo con trepidazione le alterne vicende della lotta delle nostre sorelle islamiche e se ci siamo emozionate nel vederle sfilare belle e fiere nella giornata inaugurale delle Olimpiadi, se ammiriamo i loro bellissimi volti, finalmente scoperti nel servizio fotografico che Brigitte Lacombe ha dedicato alle atlete musulmane, non possiamo che rammaricarci seguendo l'involuzione che la Primavera islamica sembra aver imboccato negli ultimi tempi.

In Tunisia, la culla della "rivoluzione dei gelsomini", al cui successo tanto hanno contribuito i giovani e le donne, il partito islamico moderato ora al governo, stretto fra i laici progressisti e gli ultra conservatori salafiti, ha presentato al Parlamento la bozza della nuova costituzione in cui ci si propone di modificare in senso conservatore lo stato giuridico delle donne, già garantito dalla precedente costituzione del 1956.

Come ha scritto la giornalista Elvira Serra sul blog femminile del Corriere della Sera, la nuova Costituzione "si impegna a garantire la protezione dei diritti della donna sulla base del principio di complementarità con l'uomo in seno alla famiglia e in quanto associata all'uomo nello sviluppo del Paese". Come è stato interpretato da migliaia di donne che sono scese in piazza a Tunisi a protestare, ciò significa che finché le tunisine sono mogli e madri meritano di essere tutelate per legge, altrimenti no. Un notevole passo indietro rispetto alla precedente Costituzione del '56, che garantiva l'uguaglianza fra i sessi, proibiva la poligamia, richiedeva il consenso di entrambi i coniugi al matrimonio e concedeva il divorzio. Nel medesimo articolo viene riportato il commento del politologo Gilles Kepel secondo il quale "oggi in Tunisia come in Egitto o altrove nel mondo arabo c'è l'incapacità dei regimi nati dalla rivoluzione di fornire lavoro ai giovani. Questi stessi regimi minacciano adesso la libertà di stampa e i diritti della donna, rischiando di infrangere lo spirito stesso della rivoluzione". La riprova di questa svolta involutiva si è avuta proprio a Londra con le contestazioni degli ultra conservatori contro l'abbigliamento dell'atleta Habiba Ghribi, medaglia d'argento nei 3000 a ostacoli, esattamente lo stesso episodio della mezzofondista algerina Hassiba Boulmerka alle Olimpiadi di Barcellona nel lontano 1992.

Vorrei concludere ricordando un fatto che ci induce ad un momento di tristezza e riflessione. Quest'anno fra le tante vittime del mare è stato ripescato, nel Mediterraneo, il cadavere di una giovane donna incinta di cinque mesi che è stato riconosciuto come

quello di Samia Omar, un'atleta somala che corse i 200 metri a Pechino, arrivando ultima, ma esprimendo tutto l'orgoglio e la soddisfazione di aver potuto partecipare. Samia fuggiva dalla guerra e dalla miseria del suo paese, armata solo del suo coraggio, per dare un avvenire migliore al bambino che doveva nascere. Purtroppo però finché non riusciremo a sconfiggere la miseria e l'ingiustizia del mondo, nessuna vittoria olimpica avrà un autentico valore.

*Docente presso Liceo di Bagheria (Palermo).

BIBLIOGRAFIA

Biancacci I. (2012) Donne, Olimpiadi ed Islam. Donne e società, agosto 2012
 Evangelisti M. (2012) Arrivano le atlete di Allah. Corriere dello sport, 27 giugno 2012.
 Lanfranchi M. & Di Rienzo G. (2005) Senza velo. Donne dell'Islam contro l'integralismo. Ed. Intra moenia. Collana Frammenti del dissenso, Napoli.
 Paci F. (2005) Islam e sport. La Stampa,
 Schiavulli B. (2011) La rivoluzione con i piedi di piombo. Il Fatto Quotidiano ottobre 2011 .
 Serra E. (2012) Tunisia, ma quale primavera! su Twitter@ elvira-serra
 Le foto delle atlete musulmane realizzate da Brigitte Lacombe fanno parte della mostra "He Ya" in corso a Londra, che poi sarà portata a Doha in Qatar. Sul web Brigitte Lacombe photo Arab League.



Muslim Women in Sports

In the Islamic world, the participation of Islamic women in the Olympic Games poses a dilemma between orthodoxy based on a sacred text written about 1300 years ago and the necessary adjustments to the changes required by a global society. To be free to practise sports is one of the few fundamental rights that Muslim women want to win for themselves, and for which they have been struggling. Today, after the Arab spring, there seems to be a return to fundamentalism in Islamic countries. According to political expert Gilles Kepel: "today in Tunisia as in Egypt or elsewhere in the Arab world the new regimes are unable to provide jobs for young people. The same regimes pose a threat to the freedom of the press and to women rights, and risk breaking the vows of the revolution". The Samnite athlete we watched at the last Olympic Games in London, with her hair gathered in a cap, might be witness to the breaking down of a barrier.

RECENSIONI

A CURA DI GIOVANNI CAVADI

Luigi Ferrari, Salvatore Randisi, *Psicologia fiscale. Illusioni e decisioni dei contribuenti*. Presentazione di A. C. Bosio, Raffaello Cortina Editore Milano, 2011, pp. 249, euro 22

Può sembrare strano che la psicologia si occupi del problema fiscale ma la lettura del volume ci conduce in un terreno ben esplorato prima dagli economisti e più recentemente dagli psicologi sociali. Il sottotitolo del libro *Illusioni e decisioni dei contribuenti* ci suggerisce quanta psicologia sia compresa nel comportamento economico di coloro che devono adempiere agli obblighi fiscali. La psicologia fiscale è nata soprattutto per studiare i processi psicologici e le motivazioni che favoriscono l'evasione o che la inibiscono: il suo compito è quello di "dare supporto al legislatore e all'economista nella determinazione di quelle misure per limitare il fenomeno e che non si possono definire classicamente appartenenti al campo della giurisprudenza e dell'economia". Dato che i sistemi fiscali riflettono specularmente i problemi e le tensioni del nostro modo di produzione, gli Autori sottolineano che l'aver messo in relazione la psicologia degli agenti economici e il punto di vista macroeconomico "ha dato un robusto sostegno ad una concezione antistatalista della giustizia economica". I dati che emergono negli studi presentati mostrano un cittadino con una pericolosa mentalità passivizzata, avvicinabile a quella del suddito, che non pensa di dover acquisire una consapevolezza fiscale, che demanda generalmente agli esperti, pur avendo una chiara percezione della sua ignoranza.

Il volume si sviluppa nelle seguenti sezioni: i nodi psicologici della fiscalità nella storia economica e nel pensiero economico; il grado di conoscenza del sistema fiscale, come le persone se lo rappresentano e quali atteggiamenti suscita in loro; le norme, la giustizia e la percezione della giustizia; come i contribuenti prendono le decisioni sul pagamento dei tributi e infine le frontiere della psicologia fiscale. Gli Autori, nel ribadire che la psicologia fiscale riflette la situazione generale e cangiante del nostro modo di produzione, si arrischiano a scommettere che "dopo una fase storica di contrazione internazionale della fiscalità, si passerà ad una fase di sua maggiore rilevanza, per cui il ruolo dello stato e delle finanze pubbliche cambierà, ponendo nuovi problemi e trasformando nel profondo la psicologia dei contribuenti". Sono però consapevoli che ciò potrà complicare la vita fiscale quotidiana dei cittadini costringendoli a ricorrere agli esperti, i fiscalisti.

Quali sono le frontiere della psicologia fiscale e quale può essere il suo contributo? Gli Autori, nel rispondere a questi interrogativi, individuano le seguenti tematiche: a) il ruolo dei fiscalisti; b) le riforme fiscali e la spesa pubblica; c) il rapporto tra l'autorità fiscale e i contribuenti.

Vengono infine illustrati anche alcuni modelli di psicologia fiscale (dall'evasione fiscale alla china scivolosa della correttezza fiscale). Una nutrita e aggiornata bibliografia di oltre 650 titoli completa il volume. (G.C.).

Gianluca Lo Coco, Claudia Prestano, Girolamo Lo Verso (curatori), *L'efficacia clinica delle psicoterapie di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008, pp. 222, euro 22

"Le psicoterapie di gruppo e soprattutto quelle psicodinamiche stanno pagando la propria arretratezza nel campo della ricerca empirica, che è stata finora poco diffusa e sistematizzata". Questa è la motivazione di fondo che ha portato alla scrittura del presente volume considerato anche il clima culturale, dominato dalle pratiche basate sull'evidenza, negli interventi per la salute mentale. Obiettivo degli Autori è stato quello di colmare un gap, che i medesimi definiscono spaventoso, tra ricerca empirica e clinica terapeutica. Il volume si articola in tre parti fondamentali. La prima è riferita ai modelli concettuali ed empirici nella psicoterapia di gruppo. La seconda riferisce delle ricerche sui trattamenti di gruppo in tre paesi europei: Norvegia, Germania e Italia. La terza descrive ed analizza i modelli di ricerca in setting specifici. Nell'appendice viene descritta la CORE Battery-Revised (edizione 2003) cioè un insieme di strumenti, approntata dall'American Group Psychotherapy Association, per aiutare i clinici nella valutazione degli interventi terapeutici di gruppo. Una ampia bibliografia completa il volume. (G.C.).

Terry E. McSween, *Scienza & sicurezza: costruire comportamenti per ottenere risultati*, Edizione italiana a cura di Fabio Tosolin e A. P. Bacchetta, Prefazione di G. Biardi e S. Perini, A.A.R.B.A., Milano, 2008, pp. 212, euro 80

Obiettivo fondamentale di questo libro è quello di incoraggiare gli psicologi affinché si prendano cura della sicurezza e del benessere degli altri nella propria comunità e sul posto di lavoro: ovvero migliorare la cultura della sicurezza attraverso la condivisione di valori. Ricordiamo che circa l'80% degli incidenti è dovuto ad azioni insicure, piuttosto che a condizioni tecniche inadeguate. Anche nei casi in cui l'esito di comportamenti sbagliati si rivela fatale appare chiaro che le persone sembrano incapaci di controllare i propri comportamenti a rischio. Il volume presenta la Behavior-Based Safety, un'applicazione della scienza del comportamento, la Behavior Analysis; si tratta di un protocollo capace di ottenere risultati concreti e misurabili nella riduzione del fenomeno infortunistico e nella prevenzione delle malattie professionali mediante l'incremento di comportamenti di sicurezza da adottarsi dai lavoratori. Il libro si articola in 30 sezioni che, partendo dal processo di sicurezza comportamentale basata sui valori, sviluppa le modalità di feedback e di coinvolgimento per mantenere il processo di sicurezza basato sui comportamenti. Seguono dei moduli specifici e dei programmi applicativi fondati sull'auto-osservazione. Una breve bibliografia specifica conclude l'opera. (G.C.)

Francesco Paolo Colucci, Monica Colombo & Lorenzo Montali (curatori), *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, Prefazione di F.P. Colucci, Presentazione di M. Colombo & L. Montali. Postfazione di D. F. Romano, Il Mulino, Bologna, 2008, pp. 324, euro 26

La ricerca-intervento, concettualizzata da K. Lewin, è uno degli strumenti più efficaci per comprendere la complessità dei problemi sociali e organizzativi, intervenendo sugli stessi con modalità partecipative. Il volume, frutto della collaborazione di parecchi studiosi, si articola in due parti: la prima riguarda le prospettive teorico-metodologiche e la seconda le pratiche di ricerca e gli ambiti di intervento. Una indagine sui lavori pubblicati dal 1946 al 2008, riportata nel volume, mostra la crescente legittimazione della ricerca-azione, testimoniata dal progressivo ampliamento sia dei contesti di applicazione (psicologia sociale, delle organizzazioni, clinica, di comunità e dell'educazione) sia delle problematiche affrontate che hanno implicato una crescente attenzione verso i processi partecipativi e l'adozione di impianti metodologici di ricerca di tipo qualitativo. Interessante il capitolo che ha esplorato la ricerca femminista e il suo compimento nella ricerca-azione femminista. Una bibliografia di oltre 270 titoli completa il volume. (G.C.)

A cura di Mario Bertini, David Lazzari & Renato Pisanti, *La qualità della vita lavorativa degli infermieri. Una ricerca-intervento*, Presentazione di M. Rosi, I Quaderni della Regione Umbria, n. 11, 2008, pp. 77, s.i.d.p.

Il lavoro presentato descrive i risultati di una ricerca-intervento psicosociale sulla vita lavorativa degli infermieri in Umbria. Il programma di ricerca ha previsto anche la valutazione psicometrica di un intervento sviluppato presso l'ASL di Terni. La ricerca è incentrata sulla costruzione e sulla valutazione di una metodologia d'intervento che privilegia l'interfaccia individuo-organizzazione. Tra i risultati evidenziati sottolineiamo quelle del "sostegno sociale che si conferma come un fattore chiave nella predizione dello stress e del benessere degli infermieri". (G.C.)

Marco Bellani, Diana Lucchini (curatori), *Psico-Oncologia: sapere, cultura e pratica clinica*, Brescia, 2008, pp. 283, s.i.d.p.

Il volume raccoglie gli Atti del Convegno "Psico-oncologia: sapere, cultura e pratica clinica" tenutosi a Brescia nel 2007. Il convegno era articolato in più sezioni: a) la Psico-Oncologia e la pratica clinica; b) le psicoterapie in oncologia; c) l'integrazione medici e psico-oncologi; d) il lavoro infermieristico nell'assistenza al malato oncologico; e) le testimonianze di persone che vivono o hanno vissuto direttamente l'esperienza del cancro; f) gli abstracts dei contributi presentati al congresso. (G.C.)

Carlo Cristini, Alberto Ghilardi, *Sentire e pensare. Emozioni e apprendimento fra mente e cervello*, Presentazione di M. Cesa Bianchi, Springer Verlag Italia, 2009, pp. 187, euro 32,95.

Le emozioni e i pensieri nascono e si apprendono insieme, appartengono alla medesima struttura psico-biologica dell'essere umano. La vita psichica, sin dalle sue origini, dalle sue prime esperienze relazionali, si sviluppa in tutte le sue funzioni. Anche da vecchi si può sempre imparare e perfezionare ciò che si pensa e si prova, dato che il benessere o il malessere coinvolgono la storia e la vita delle persone, nella loro totalità psicofisica. Il pensare e il sentire, l'apprendimento e la memoria caratterizzano l'intersoggettività, il significato degli affetti, la cultura e la creatività. Il volume si articola in tre sezioni: emozioni e ciclo di vita; le emozioni in medicina; l'apprendimento e la formazione. Tra i diciotto contributi presentati, tre ci hanno interessato maggiormente e vogliamo segnalarli al lettore: *I Social Appraisal*; *Le emozioni invecchiano?*; *Relazioni di apprendimento e costruzioni della mente*. Ognuno dei vari contributi è accompagnato da una bibliografia specifica. (G.C.)

Antonio Tosi, *Genitori sereni in situazioni difficili. Vivere in modo positivo anche quando i figli hanno seri problemi psicologici (ed essere davvero d'aiuto)*, Presentazione di A. Meneghelli e di D. Sacchi. Ecomind, Salerno, 2009, pp. 255, euro 19

"Il libro si rivolge ai genitori che hanno figli con severi disagi mentali e ai tecnici che operano con questi genitori". Così esordisce l'Autore che pur usando un linguaggio divulgativo mantiene un elevato rigore scientifico secondo un'ottica di tipo cognitivo-comportamentale. Il volume si propone di essere uno strumento in grado di aiutare il genitore che si trova a gestire una relazione difficile e delicata con il proprio figlio. Si articola secondo un percorso che partendo dai turbamenti profondi da accettare da parte di un genitore, giunge all'alleanza e alla collaborazione con il figlio, cercando di fare il genitore e non altro, modificando le proprie emozioni disturbanti. Ogni capitolo del libro è arricchito da una finestra che ha la funzione di riassumerne i contenuti affrontati facilitandone l'apprendimento. Il volume si completa di 18 schede di auto-aiuto per "costruire la propria serenità". Si tratta proprio di un bel libro orientato alla psico-educazione e che ci ricorda, come sottolinea una delle presentatrici, "che è inutile preoccuparsi, è invece utile occuparsi di...". Il volume è arricchito da una bibliografia selezionata in lingua italiana e può essere utilizzato come traccia nei gruppi costituiti dai genitori e condotti da un tecnico e nei gruppi di auto-aiuto. (G.C.)

Aristide Saggino, Michela Balsamo, Emanuela Rocci, *WAIS – R: una guida pratica*, Presentazione di M.W. Watkins, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2009, pp. 132, euro 25

Obiettivo del volume è quello di fornire un'introduzione rapida e di taglio prettamente applicativo alla utilizzazione della WAIS Revisionata nel 1981. Merito del libro è quello di fornire una interpretazione clinica dei punteggi ottenuti da un soggetto dopo una somministrazione del test. Interessante la ricostruzione storica dell'evoluzione delle scale Wechsler. Una bibliografia specifica completa l'opera. (G.C.)

Michele G. Sforza, Jorge L. Tizon, *Giorni di dolore. Come si guarisce dalla sofferenza per la perdita di una persona cara*, Mondadori, Milano, 2009, pp. 233, euro 18

La realtà della morte è affrontata con un notevole disagio nella nostra società e finisce per essere occultata, marginalizzata, trasformata in un fatto privato da affrontare nell'intimità e nascondendo ogni manifestazione di emotività e di dolore. Gli Autori seguono da anni coloro ai quali è venuta a mancare una persona cara e hanno rilevato che per l'elaborazione del dolore da un lutto sono necessari il dialogo, il contatto umano e "far emergere e offrire allo sguardo di chi ci sta vicino le

difficoltà che troppo spesso, invece, trattiamo come malattie o disturbi inconfessabili “. C’è una visione ottimistico-assertiva per cui il dolore e il trauma di una perdita si possono superare, anzi aiutano a crescere. L’ultimo capitolo del volume è dedicato alle risorse umane e professionali per la gestione del lutto, ovvero le strategie di coping per affrontarlo. (G.C.)

Rete degli psicologi del lavoro accademici per lo studio del lavoro atipico e Rete delle consigliere di parità, *Vita, identità, genere in equilibrio precario. Ricerche psicologiche sul mercato del lavoro in Italia*, Premessa di A. Servidori, Prefazione di D.F. Romano, Edizioni Unicopli, Milano, 2010, pp. 328, euro 16

Il presente volume, come ricorda Romano nella prefazione, è “il prodotto collettivo di un gruppo di psicologi del lavoro e delle organizzazioni appartenenti a nove sedi universitarie” che hanno condotto dieci ricerche che si riferiscono particolarmente al lavoro precario, da quello flessibile a quello a progetto. Il filo conduttore dei contributi è rappresentato dalla ricerca sulle nuove identità lavorative e le situazioni di cura, con l’intento di analizzare, da una prospettiva psicologica, il lavoro atipico nel nostro Paese e come “donne e uomini stiano ricostruendo i propri percorsi di vita e le proprie scelte all’interno del mondo dell’instabilità”. Il committente delle ricerche presentate è stata la Rete delle consigliere di parità affidandone il coordinamento al Dipartimento di Psicologia del lavoro dell’Università di Milano-Bicocca.

Il sentimento di insicurezza che è dominante nel lavoro atipico orienta sia i consumi quotidiani sia le scelte e i progetti familiari. L’influenza della condizione occupazionale, per le donne in particolare, può ricadere sulle strategie di conciliazione vita lavorativa-vita extralavorativa. Il lavoro non si configura più come uno spazio di vita in competizione con la famiglia; piuttosto rappresenta un punto di riferimento imprescindibile per gestire al meglio, economicamente e psicologicamente, la sensazione di insicurezza e minaccia avvertita in un contesto professionale sempre più incerto. Sono le donne, secondo gli Autori, che principalmente popolano il lavoro atipico. La vita lavorativa delle donne ed anche degli uomini si fonda su tre pilastri essenziali: le competenze, la conoscenza del mercato del lavoro, l’autostima. Quando uno di questi ambiti è fragile, o è percepito come tale da coloro che lavorano, si creano degli scompensi nella stima di sé e nell’equilibrio personale. (G.C.).

Lucio Demetrio Regazzo (curatore), *Ansia, che fare? Prevenzione, farmacoterapia e psicoterapia*, Introduzione di L. Poma, Cleup, Padova, 2010, pp. 533, euro 45

Il volume molto corposo, oltre 500 pagine, alla cui stesura hanno partecipato 21 psicoterapeuti appartenenti a varie scuole di pensiero è dedicato all’ansia “un fenomeno in crescita in tutto il mondo occidentale” nei suoi aspetti funzionali e disfunzionali. L’O.M.S. prevede per il 2020 una popolazione preadolescenziale con oltre il 20% di soggetti con problematiche mentali tra cui spiccano le sindromi ansiose. Il manuale, che approfondisce la genesi, la profilassi e il trattamento dell’ansia, si articola partendo dalla descrizione dei disturbi di personalità, ai metodi di prevenzione dei disturbi d’ansia, al trattamento farmacologico e quindi ai modelli psicoterapeutici. Il libro è aperto ad un confronto tra scuole e tecniche, da quelle psicodinamiche a quelle cognitivo-comportamentali, dalla Gestalt al neofunzionalismo, al costruttivismo, al costruzionismo, all’esistenzialismo integrato, alla terapia breve strategica. Il manuale si completa con una proposta sull’area non convenzionale, le costellazioni familiari, che a partire degli studi sul genoma e sul genosociogramma, ipotizzano la possibilità di una trasmissione ereditaria di contenuti psichici inconsci. Sulla scia della psicologia analitica junghiana “il riaffiorare di contenuti transgenerazionali nel corso delle Costellazioni Familiari può consentire una lettura mitologica dei propri avi, e permettere di ricongiungere il senso della sofferenza personale, non solo all’appartenenza alla propria famiglia, ma addirittura all’intera umanità”. Ogni capitolo del libro è corredato da una nutrita ed aggiornata bibliografia. (G.C.)

Stefano Vezzani, *Animali sapienti: fanno di conto, scrivono, leggono il pensiero... forse!*, Aracne Editrice, Roma, 2010, pp. 158, euro 12

Questo libro tratta principalmente di una serie di episodi incredibili, e strettamente collegati tra loro, che ebbero luogo in Germania tra il 1904 e il 1920, di cui parlò tutto il mondo, e che ebbero come protagonisti dei cavalli e dei cani sapienti. Questi animali “vennero ritenuti in grado di risolvere problemi matematici, di leggere, di scrivere lettere e di discutere di teologia; li si credette in possesso di un’intelligenza molto simile a quella umana”. L’Autore, mediante una accurata ricostruzione storica, sottolinea come molti dei protagonisti umani di queste vicende furono delle persone di scienza e di cultura: biologi, psicologi, zoologi, ecc. Anche parecchie riviste scientifiche dell’epoca ospitarono contributi sull’argomento. Tra gli psicologi italiani dell’epoca, da Roberto Assagioli a Giulio C. Ferrari, che si occuparono del fenomeno, solo Agostino Gemelli, preoccupato che la vicenda potesse nuocere alla reputazione della psicologia dichiarò che “per la nostra scienza lasciamo i cavalli pensanti e i cani parlanti ai circhi equestri”. Dopo la prima guerra mondiale l’argomento sfociò nell’indagine parapsicologica. La lettura del volume, arricchito da un’ampia bibliografia, può certamente incuriosire coloro che amano gli animali. (G.C.)

link

CORSI | CONGRESSI | CONVEGNI | 2013

- JANUARY 8 - 10, 2013
INTERNATIONAL CONFERENCE ON MIGRATION AND WELL-BEING RESEARCH
Tel Aviv, Israel
Web: socsci.tau.ac.il/migration/conference

- JANUARY 10 - 13, 2013
4TH INTERNATIONAL CONGRESS ON INTERPERSONAL ACCEPTANCE AND REJECTION
Chandigarh, India
Web: www.isipar2013.com

- FEBRUARY 25 - 26, 2013
2ND ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON COGNITIVE AND BEHAVIORAL PSYCHOLOGY
Singapore
Web: www.cognitive-behavior.org

- MARCH 6 - 9, 2013
20TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPARATIVE COGNITION
Melbourne Beach, Florida, USA
Web: www.comparativecognition.org/conference.php

- MARCH 6 - 9, 2013
INTERNATIONAL CONGRESS ON CRISES AND DISASTERS: PSYCHOSOCIAL CONSEQUENCES
Athens, Greece
Web: <http://psychcongress2013.gr/en>

- MARCH 10 - 13, 2013
INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEUROPLASTICITY AND COGNITIVE MODIFIABILITY
Jerusalem, Israel
Web: www.brainconference.com

- MARCH 20 - 23, 2013
FIRST WORLD CONFERENCE ON PERSONALITY
Stellenbosch, South Africa
Web: <http://perpsy.org>

- MARCH 28 - 31, 2013
THIRD ASIAN CONFERENCE ON PSYCHOLOGY AND THE BEHAVIORAL SCIENCES
Osaka, Japan
Web: www.acp.iafor.org

- APRIL 18 - 20, 2013
BIENNIAL MEETING OF THE SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT (SRCD)
Seattle, Washington, USA
Web: www.srcd.org

■ APRIL 18 – 21, 2013

9TH INTERNATIONAL CONGRESS ON MENTAL DISORDERS & OTHER NON-MOTOR FEATURES IN PARKINSON'S DISEASE AND RELATED DISORDERS

Seoul, Republic of Korea

Web: www.kenes.com/mdpd2013

■ APRIL 26 - 28, 2013

INTERNATIONAL PSYCHOLOGICAL APPLICATIONS CONFERENCE AND TRENDS 2013

Madrid, Spain

Web: <http://www.inpact-psychologyconference.org>

■ MAY 16 - 18, 2013

6TH SCIENTIFIC MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR RESEARCH ON INTERNET INTERVENTIONS (ISRII)

Chicago, Illinois, USA

Web: www.2013.isrii.org

■ MAY 22 - 25, 2013

EAWOP 2013: 16TH CONGRESS OF THE EUROPEAN ASSOCIATION OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Münster, Germany

Web: www.eawop2013.org

■ MAY 23 - 26, 2013

25TH ANNUAL CONVENTION, ASSOCIATION FOR PSYCHOLOGICAL SCIENCE WASHINGTON, DC, USA

Web: www.psychologicalscience.org/index.php/convention

■ MAY 27 - 30, 2013

7TH ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON PSYCHOLOGY

Athens, Greece

Web: www.atiner.gr/psychology.htm

■ JUNE 19 - 21, 2013

XIIITH INTERNATIONAL CONFERENCE OF FORENSIC MENTAL HEALTH SERVICES

Maastricht, The Netherlands

Web: www.iafmhs2013.com

■ JUNE 19 - 21, 2013

INTERNATIONAL CONFERENCE: "TRANSFORMATION IN A CHANGING CLIMATE"

Oslo, Norway

Web: www.iss.uio.no/transformation

■ JUNE 24 - 27, 2013

THE XIVTH BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR COGNITIVE EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Leiden, The Netherlands

Web: www.ia-cep.org/international-conference

- JUNE 25 - 20, 2013
22ND ANNUAL MEETING OF THE INTERNATIONAL BEHAVIORAL NEUROSCIENCE SOCIETY
Malahid, Ireland
Web: www.ibnshomepage.org/annualmtg13.htm
- JUNE 27 - 30, 2013
THIRD WORLD CONGRESS ON POSITIVE PSYCHOLOGY
Los Angeles, California, USA
Web: www.ippanetwork.org/world_congress_landing_page
- JULY 3 - 7, 2013
4TH EUROPEAN NETWORK FOR SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE (ENSEC)
Conference
Zagreb, Croatia
Web: www.quovadis.hr/ensec2013/index.php
- July 7- 9, 2013
5TH INTERNATIONAL CONGRESS ON LICENSURE, CERTIFICATION AND CREDENTIALING IN PSYCHOLOGY
Stockholm, Sweden
Web: TBD
- JULY 9 - 12, 2013
THE 13TH EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY
Stockholm, Sweden
Web: www.ecp2013.org
- JULY 15 - 19, 2013
XXXIV INTERAMERICAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY (SIP)
Brasilia, Brazil
Web: www.sip2013.org/eng/principal.html
- JULY 17 - 20, 2013
EUROPEAN CONFERENCE ON PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT
San Sebastian, Spain
Web: www.ecpa12.com
- JULY 22 - 25, 2013
7TH WORLD CONGRESS OF BEHAVIOURAL AND COGNITIVE THERAPIES
Lima, Peru
Web: wcbct2013.pe
- JULY 31 - AUGUST 3, 2013
COGSCI 2013: ANNUAL MEETING OF THE COGNITIVE SCIENCE SOCIETY
Berlin, Germany
Web: cognitivesciencesociety.org/conference2013/index.html

JULY 31 - AUGUST 4, 2013

121ST ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION

Honolulu, Hawaii, USA

Web: www.apa.org/convention

AUGUST 4 - 8, 2013

BEHAVIOUR 2013: 33RD INTERNATIONAL ETHOLOGICAL CONFERENCE

NewcastleGateshead, England, UK

Web: <http://iec2013.com>

AUGUST 15 -17, 2013

5TH ASIAN CONGRESS OF HEALTH PSYCHOLOGY

Daejeon, Republic of Korea

Web: TBD

AUGUST 18 - 23, 2013

XIX INTERNATIONAL CONGRESS FOR ANALYTICAL PSYCHOLOGY

Copenhagen, Denmark

Web: iaap.org/home/analytical-psychology/iaap-congress-2013-copenhagen.html

AUGUST 20 - 23, 2013

TENTH CONFERENCE OF THE ASIAN ASSOCIATION OF SOCIAL PSYCHOLOGY

Yogyakarta, Indonesia

Web: aasp2013.psikologi.ugm.ac.id

SEPTEMBER 2 - 6, 2013

CONFERENCE OF THE EUROPEAN ASSOCIATION OF PSYCHOLOGY AND LAW

Coventry, England, UK

Web: www.eapl.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=53

SEPTEMBER 3 - 7, 2013

16TH EUROPEAN CONFERENCE ON DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Lausanne, Switzerland

Web: www3.unil.ch/wpmu/ecdp2013

SEPTEMBER 25 - 28, 2013

43RD ANNUAL CONGRESS OF THE EUROPEAN ASSOCIATION FOR BEHAVIOURAL AND COGNITIVE THERAPIES (EABCT)

Marrakech, Morocco

Web: <http://eabct2013.org>

OCTOBER 1 - 4, 2013

16TH INTERNATIONAL CONGRESS OF THE INTERNATIONAL PSYCHOGERIATRIC ASSOCIATION

Seoul, Republic of Korea

Web: www.ipa-online.org/ipaonlinev4/main/homepagearticles/16thcongress.html

NOVEMBER 6 - 8, 2013

**EASTERN AFRICA REGIONAL CONFERENCE OF
PSYCHOLOGY (EARCP)**

Kampala, Uganda

Web: www.rcp2013uganda.org

NOVEMBER 14 - 17, 2013

**54TH ANNUAL MEETING OF THE PSYCHONOMIC
SOCIETY**

Toronto, Ontario, Canada

Web: www.psychonomic.org/annual-meeting.html

**NEWS FROM THE INTERNATIONAL SOCIAL SCIENCE
COUNCIL (ISSC)**

The ISSC has announced that the next *World Social Science Forum (WSSF)*
<<http://www.worldsocialscience.org/activities/world-social-science-forum/>>

will take place in Montreal, Canada on 13-15 October 2013 and focus
on the topic: *Social transformation and the digital age*.

For more details, see:

www.worldsocialscience.org/?p=2430

<<http://www.worldsocialscience.org/?p=2430>>

2013 Foundation Mattei Dogan and the International Social Council
Prize, awarded for excellence in interdisciplinary research. ISSC
has issued a call for nominations for the 2013 Prize, which will be
awarded to a social scientist (or team) who has advanced scientific knowledge
in the social sciences by crossing disciplinary boundaries or by
recombining different specialties. Deadline for nominations: 14 December
2012.

For details, see:

www.worldsocialscience.org/?p=3045

<<http://www.worldsocialscience.org/?p=3045>>

Calls for Applications for Early Career Scientists

ISSC has announced calls for applications for early career scientists to become
involved in two initiatives:

(1) the World Social Science Fellows Programme, to start to develop new in-
terdisciplinary perspectives on Sustainable Urbanization at a seminar in Quito,
Ecuador in March 2013;

(2) ISSC/ICSU/DFG Young Scientists Networking Conference, to participate in
a creative, multidimensional, inter- and trans-disciplinary conference on Food
Futures in Como, Italy in April 2013.

For details, see:

www.worldsocialscience.org/?p=3092

<<http://www.worldsocialscience.org/?p=3092>>

Call for Nominations: CROP Scientific Committee

CROP is an international programme of ISSC for building alternative and critical
knowledge on fighting and preventing poverty. The CROP Scientific Committee
provides guidance on scientific and academic aspects of CROP and is the main
body for advising and formulating the overall scientific goals of the Programme.

Nominations for the CROP Scientific Committee 2013-14 are sought, with a deadline of 1 December 2012. Ideal candidates are distinguished members of the international Science and Humanities community with an outstanding track record in poverty and development research.

For details, see:

www.worldsocialscience.org/?p=3051

<<http://www.worldsocialscience.org/?p=3051>>

American Psychological Association (APA) Nominations and Grants.

The American Psychological Association (APA) is seeking nominations for:

(a) APA Award for Distinguished Contributions to the International Advancement of Psychology (deadline 1 June 2013)

(b) APA International Humanitarian Award (deadline 1 June 2013)

Details may be seen at:

www.apa.org/international/programs/index.aspx

<<http://www.apa.org/international/programs/index.aspx>>

The APA is seeking applications for the following grants:

(a) APA Grants for International Psychologists and Psychology

Students to Attend the APA Annual Convention (deadline 1 May 2013)

(b) International Scientific Meeting Support Award (deadline 1 March 2013)

Details for all these grants may be seen at:

www.apa.org/international/programs/index.aspx

<<http://www.apa.org/international/programs/index.aspx>>

Canadian Psychological Association Award

The Canadian Psychological Association Award for Distinguished Contributions to the International Advancement of Psychology has been awarded to John W Berry, Canadian delegate to the IUPSyS Assembly over many years.

Lucian Freud, ultimo testimone del Novecento. Il ritratto irriverente della carne nuda

ROSA DE ROSA *

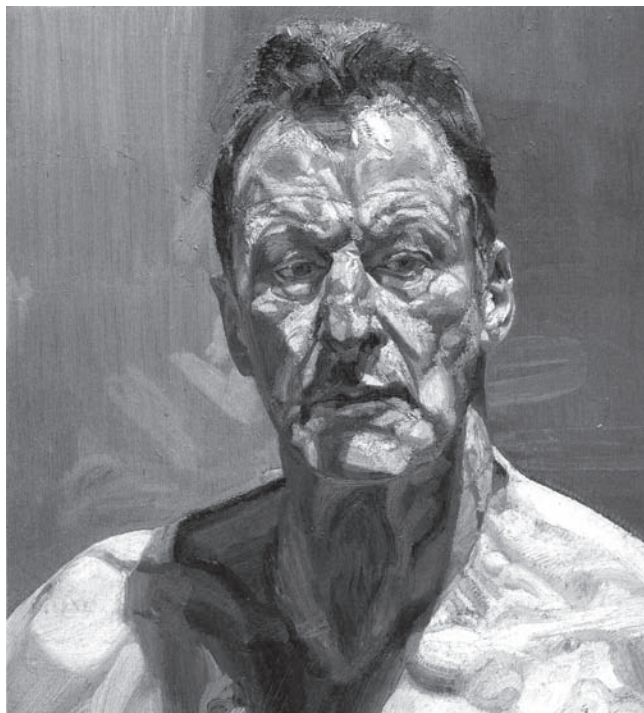
A Lucian Freud (*foto1*), a un anno dalla scomparsa (luglio 2011), Londra ha dedicato una grande mostra alla *National Portrait Gallery* (9 febbraio - 27 maggio 2012), con oltre 100 opere tra le sue più note e famose, in parte già allestite quando l'artista era ancora in vita.

Fin dalla sua prima mostra, nel 1944, alla *Galleria Reid & Lefevre* di Londra, Lucian Freud si presenta come un pittore del reale, con un forte interesse teorico verso la *Nuova Oggettività*¹. Il che vuol dire osservare le cose concrete con lucidità descrittiva per mostrarne la strutturale corruzione. Già dalle prime opere, dunque, il reale è impietosamente descritto nella sua imperfezione, anzi reso ostentatamente "deforme". È da questa defomità di volti e oggetti, esagerata eppure realistica, che si sprigiona una forza espressiva dirompente.

Questo fortissimo vincolo al reale (si guardi ad esempio *Girl With roses* del 1947/48, *foto 2*) fa però i conti, in modo del tutto originale, con una visione "concettuale" dell'arte. Un inesauribile contraddittorio "tra realtà e concetto" che segnerà il suo percorso artistico.

L'incontro fondamentale, nei primi anni Cinquanta, è quello con Francis Bacon², con il quale condivide l'inclinazione oscura alla raffigurazione di corpi in oscena ostentazione, tumefatti, corrosi, decomposti, al racconto impietoso del decadimento biologico della "carne"³. I soggetti sono "modelli" di una visione segreta dell'anima dell'artista in dialogo con l'osservatore, al quale è in fin dei conti affidato il compito di ricercare in quelle carni sovrabbondanti e impenetrabili il lato oscuro di sé. L'ossessione di una conoscenza totale e universale dell'essere umano è del resto un impulso che ha attraversato tutta l'arte del Novecento.

A testimonianza dell'amicizia con Bacon restano una serie di "ritratti reciproci", tra i quali mi piace ricordare quello che Lucian dedica a Francis del 1956-57 (*foto 3*), e quello che Francis dedica a Lucian del 1951 (*foto 4*).



1. Lucian Freud, *Reflection (Self portrait)*, 1985.



Lucian Freud

Lucian Freud nasce a Berlino l'8 dicembre del 1922 e muore a Londra il 21 luglio del 2011. Figlio dell'architetto Ernest Freud, ultimogenito di Sigmund Freud, trascorre l'infanzia in fuga dal nazismo, nel 1933 si trasferisce nel Regno Unito con i genitori e i fratelli ottenendo nel 1939, anno della morte del nonno Sigmund, la cittadinanza britannica.

Nel 1937 realizza la scultura (l'unica fatta in tutta la sua vita), che gli permette l'ammissione alla *Central School of Arts And Crafts* di Londra e l'iscrizione poi alla *East Anglian School of painting and drawing* nell'Essex.

Interrompe gli studi nel 1941 per prestare servizio nella Marina mercantile britannica, imbarcandosi su un convoglio di navi da guerra nell'Atlantico settentrionale.

Nel 1948 sposa Kitty Garman, figlia dello scultore Jacob Epstein e nel 1953 sposa la scrittrice Caroline Blackwood. Ha riconosciuto ufficialmente nove figli, tra questi ricordiamo Bella, famosa stilista di moda, e Esther, scrittrice.

L'anno chiave della sua carriera è il 1954: già visitor professor alla *Slade School of Fine Art* di Londra, rappresenta, con Francis Bacon e Ben Nicholson, la Gran Bretagna alla Biennale d'arte di Venezia. Come teorico dell'arte, pubblica quello stesso anno i *Pensieri sulla pittura* sulla rivista d'arte *Encounter*.

Alla *Hayward Gallery* di Londra si tiene nel 1974 la prima retrospettiva. Il successo è tale che la mostra venne poi realizzata anche a Bristol, Birmingham e Leeds; nel 1978 viene organizzata la prima personale negli Stati Uniti, alla *Davis&Long Gallery* di New York.

Nel 1983 gli viene conferita l'onorificenza di "Companion of Honour", è Accademico Emerito dell'Accademia delle Arti e del Disegno nella classe di Pittura.

Negli anni Novanta si organizzano numerose retrospettive in musei importanti come il *Metropolitan* di New York e la *Tate Gallery* di Londra.

Regala nel 2001 alla *Royal Collection* l'opera *Ritratto della Regina*, che sarà esposta nella *Queen's gallery* a Buckingham Palace.

Anche la Biennale di Venezia gli ha dedicato nel 2003 una grande mostra, e nel 2010 il *Centre Pompidou* di Parigi ha allestito la più completa retrospettiva.

2. Lucian Freud, *Girl with roses*, 1947-48.

3. Lucian Freud, *Francis Bacon*, 1956/57.

4. Francis Bacon, *Ritratto di Lucian Freud*, 1951.

5. Lucian Freud, *Woman smiling*, 1958/59.

Lucian Freud definiva la sua pittura puramente autobiografica: «Dipingo le persone che mi interessano e di cui mi importa e a cui penso in stanze in cui vivo e che conosco». E in effetti quello che emerge dai suoi innumerevoli ritratti – volti marcati, segnati, intensamente pervasi dai pensieri più inconfessabili e insondabili (foto 5) – è un'analisi introspettiva, un viaggio doloroso nel proprio "inconscio quotidiano".

Scrive: «Un dipinto sia fatto di carne [...] i miei ritratti devono essere di persone non simili alle persone». E ancora: «Per quel che mi riguarda il dipinto è la persona, voglio che faccia la stessa impressione della carne». Quella carne tormentata e ridondante che si vede ad esempio nel capolavoro *Benefits supervisor sleeping* del 1955 (foto 6).

E infatti i soggetti sono rimasti sempre gli stessi, persone che conosceva bene, i suoi amici, i familiari e in particolare la madre Lucie Brasch, i conoscenti, le (numerossime) amanti, nudi o vestiti, in momenti di stanchezza, di noia, corpi spesso tristi, grassi, mai "abbelliti" dalla mano dell'artista. Lucian è totalmente indifferente nei confronti dei più elementari canoni estetici. Nasce così uno straordinario catalogo della quotidianità umana che rivela la profondità abissale e inaspettata del banale, la sua insuperabile forza espressiva.

Questi principi estetici vengono seguiti, con coerenza assoluta, anche in tempi recenti e anche nei confronti dei protagonisti della mondanità: nel 2000 su richiesta di *Buckingham Palace* esegue un ritratto ufficiale della Regina Elisabetta (foto 7), e due anni dopo quello ormai celebre della top model Kate Moss nuda e incinta (2002, foto 8). Opere nelle quali si manifesta la stessa irriverenza e la stessa "sofferenza espressiva" che circonda i ritratti di persone comuni. Una contraddizione in più per un personaggio che dipinge il dolore della condizione umana ma è sempre al centro delle cronache mondane, circondato da molte donne (e forse decine di figli), inseguito dalle sue illustri parentele, a partire dal nonno Sigmund Freud, il fondatore della psicanalisi, e che è considerato uno dei più



costosi artisti del suo tempo, descritto dai media come “uomo di pessimo carattere”, come si vede nell'autoritratto del 1978 (foto 9) in cui si rappresenta con un occhio tumefatto, conseguenza di una lite e di un pestaggio, come raccontò egli stesso, con un tassista di Londra.

L'ultima delle sue affollatissime e contestatissime mostre è stata organizzata nella primavera del 2010 (l'artista era ancora in vita), al *Centre Pompidou* di Parigi.

NOTE

1. Con il termine *Nuova oggettività* si intende quel movimento nato negli anni Trenta, all'interno della cultura tedesca espressionista, alla vigilia dell'ascesa del nazismo. George Grosz, Otto Dix, Max Beckmann e altri descrivono la realtà con assoluta e realistica oggettività, con l'intento di mostrare la drammaticità dei tempi storici e denunciarne la decadenza.

2. Un articolo su Francis Bacon si trova nel n. 14 di *Link* del gennaio 2009.

3. Nell'ambito della mostra *Raffaello verso Picasso. Storie di sguardi, volti e figure*, Vicenza, Basilica Paladiana (6 ottobre 2012, 20 gennaio 2013), è possibile ammirare l'opera di Francis Bacon *Figura distesa nello specchio* del 1971 accanto ai *Due uomini* (1987-1988) di Lucian Freud.

4. La modella ha raccontato a *Vanity Fair* (edizione inglese), che il tatuaggio sul suo fondo schiena, due uccellini alla base della spina dorsale, è stato realizzato da Lucian Freud, il quale dichiarava di aver imparato a fare tatuaggi nel 1940, quando in Marina aveva partecipato alla Seconda guerra mondiale.

* Coordinatrice del Dipartimento Arti Visive dell'Accademia di Belle Arti Aldo Galli di Como.

BIBLIOGRAFIA

William Feaver, *Lucian Freud*, Tate, 2002.

Lawrence Gowing, *Lucian Freud*, Thames & Hudson, 1982.

Robert Hughes, *Lucian Freud*, Thames & Hudson, revised edition, 1997.

P. Nicholas, R. Flynn, *Lucian Freud. Works on paper*, New York 1988.

R. Hughes, *Lucian Freud paintings*, New York 1989.

CATALOGHI DI MOSTRE

Lucian Freud. Dipinti e opere su carta 1940-1991, a cura di B. Mantura, Roma, Palazzo Ruspoli, Milano 1991.

Lucian Freud, ed. E. Capon, E. M. Hughes, W. Feaver, Art Gallery of New South Wales, Sydney 1992.

Freud et Bacon, Fondation Maeght, Saint-Paul-de-Vence 1995.

Cécile Debray, *Lucian Freud au Centre Pompidou*, Éditions du Centre Pompidou, Paris.

Lucian Freud Portraits, 2012, National Portrait Gallery, London.

Qui sopra:

6. Lucian Freud, *Benefits supervisor sleeping*, 1995.

Sotto:

7. Lucian Freud, *Queen Elizabeth II*, 2001.



Pagina a fianco:

8. Lucian Freud, *Naked portrait (Kate Moss)*, 2002.

9. Lucian Freud, *Self portrait with a black eye*, 1978.

art

LINK



Official Organ of the European Federation of Psychologists' Associations (EFPA)

European Psychologist

www.hogrefe.com/journals/ep

Editor-in-Chief
Alexander Grob
Managing Editor
Kristen Lavalley
Associate Editors
G. V. Caprara
K. Salmela-Aro
N. Anderson

SUBSCRIPTION Hogrefe Publishing, Herbert-Quandt-str. 4, 37081 Göttingen, Germany, tel. +49 551 50688-0, fax +49 551 50688-24. **SUBSCRIPTION PRICES** Calendar year subscriptions only. Rates for 2012: Institutions US\$ 204.00/ € 149.00/ GBP 119.00; Individuals US\$ 102.00/ € 73.00/ GBP 59.00; Members of psychological organizations supporting *EP* US\$ 68.00/ € 49.00/ GBP 39.00 (all plus US\$ 16.00/ € 12.00/ GBP 10.00 shipping & handling). **PAYMENT** Payment may be made by check, international money order, or credit card, to Hogrefe Publishing, Rohnsweg 25, D-37085 Göttingen, Germany. US and Canadian subscriptions can also be ordered from Hogrefe Publishing, 875 Massachusetts Ave., 7th Floor, Cambridge, MA 02139, USA.

HOGREFE

