

link
10



Direttore responsabile
Rinaldo Perini

Redazione
Vito Tummino (*Presidente Federazione Società Scientifiche di Psicologia, FISSP*),
Giovanni Cavadi

Lucia Alberio, Cristina Albonico, Manuela Bilotta,
Carla Gaffuri, Gloria Invernizzi, Chiara Rimoldi,
Erika Riva, Lucia Schiera, Erika Segat

Segreteria
Alessandra Albini
(alessandra.albini@hsacomito.org)

Comitato scientifico
Adalgisa Battistelli (*Presidente Società italiana psicologia del lavoro e delle organizzazioni*),
Alessandro Bruni, Anita Caruso,
Michele Cusano, Raffaele Felaco, Isabel Fernandez (*Presidente EMDR*), Maurizio Gasseau,
Maria Clotilde Gislon, Gioia Gorla (*Presidente Associazione italiana per la psicologia e la psicoterapia*),
Maria Grazia Inzaghi, David Lazzari, Giovanni Lodetti,
Antonio Lo Iacono, Gabriella Morasso, Anna Rita Ravenna, Pierangelo Sardi, Mario Sellini (*Presidente Società scientifica Form AUPI*), Enzo Spaltro,
Riccardo Telleschi, Isabella Zucchi (*Presidente Società italiana consulenti del linguaggio grafico*)

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

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

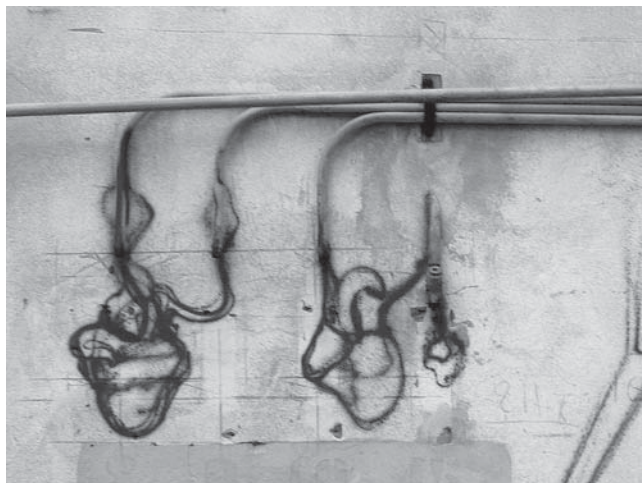
Amministrazione
Via Arenula 16, 00186 Roma,
tel. 06.6873819, fax 06.68803822
e-mail: formaupi@aupi.it

Art director
Andrea Rosso

Grafica e impaginazione
Natura e comunicazione/ Como
www.andre Rosso.fotocomp.it

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

Poste Italiane SpA
Spedizione in abbonamento
postale - D.L. 353/2003
(conv. in L. 27.02.2004 n. 46)
art. 1 comma 2 - DCB - ROMA
Registrazione del Tribunale di Roma
n. 278 del 7/6/2002



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.

10 SETTEMBRE 2007

NORME PER GLI AUTORI

I manoscritti inviati per pubblicazione su *Link* devono essere indirizzati via e-mail al Direttore editoriale (Vito Tummino, vitotu@tiscali.it) e al Responsabile di redazione (Giovanni Cavadi, cavadi@tiscali.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/i 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 (*abstract*) 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, Meltemi, Roma, 27-49.

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

Nei prossimi mesi sarà operativa l'assegnazione della certificazione *EuroPsy* a cura del comitato nazionale presieduto dal prof. Remo Job, dei rappresentanti del Sindacato AUPI, dell'Ordine nazionale, della F.I.S.S.P. e dell'A.I.P.

Il certificato darà agli psicologi italiani l'opportunità di esercitare la professione ovunque nella UE, rispondendo così sia ai requisiti per la formazione accademica che a quelli per il *training* professionale secondo gli standard richiesti dall'EFPA; sarà inoltre possibile offrire ai clienti, siano essi singoli cittadini o istituzioni, prestazioni qualificate secondo i loro interessi e diritti. Il certificato *EuroPsy* verrà assegnato agli psicologi neo-iscritti all'Ordine professionale con i curricula universitari rispondenti agli standard richiesti da *EuroPsy* nonché agli altri psicologi iscritti all'Ordine che siano in grado di dimostrare di aver svolto un'attività professionale di psicologo negli ultimi 5 anni. Il certificato *EuroPsy* sarà valido per un periodo di 7 anni al termine del quale verrà rinnovato, se ancora permangono i requisiti di continuità dell'attività professionale.

Apriamo il numero 10 di *Link* con il contributo di Antonio Imbasciati che affronta il tema dell'evoluzione della psicanalisi dopo Freud, mostrando i percorsi che sono stati intrapresi nella direzione della terapia fondata sulla parola.

Le psicoterapie moderne si rifanno a modelli teorici e clinici differenziati: psicodinamico, sistemico, cognitivo comportamentale. Esse dovrebbero essere orientate al benessere e assoggettate ai criteri della *best practice*, alle linee guida, ai protocolli diagnostico-terapeutici e alle *evidence based*. Il futuro della psicologia dipenderà sempre più dalla sua efficacia nella gestione sia delle patologie psichiche che di quelle organiche: siamo ormai all'apice di quel cambiamento che, in questi anni, ha condotto il mondo della cura a comprendere la connessione tra benessere psicologico e salute organica. La stessa O.M.S. invita a sviluppare le istanze di un approccio globale bio-psichico e a passare dalla concezione del malato-paziente quale oggetto da curare a quella della persona-cliente quale soggetto del proprio benessere (consenso informato, comunicazione diagnostica, *privacy*).

Nella sezione *Focus* presentiamo un lavoro di Francesco Montecchi basato sulla teoria junghiana relativa all'azione distruttiva di una coppia genitoriale conflittuale nello sviluppo armonico dei bambini. Le immagini genitoriali interne archetipiche del bambino sono la base della sua costruzione strutturale psichica e del suo equilibrio

psicologico e sociale. L'attuarsi di positive relazioni intrafamiliari, come l'autorealizzazione del proprio ruolo di madre o di padre, sono strettamente connesse al rapporto con i genitori reali e con i modelli interni che essi hanno attivato: l'alterazione e l'interruzione di questo processo possono determinare gravi carenze nell'assunzione della funzione sociale e genitoriale.

Sulla protezione dei minori di fronte al conflitto dei genitori durante le procedure legali, Marisa Malagoli Togliatti e R. De Benedetto ci presentano, nell'ambito della Consulenza tecnica d'ufficio (CTU), l'osservazione dell'interazione genitori/figlio mediante la procedura del *Lausanne Triologue Play Clinico*. Questa metodologia offre al bambino uno spazio non giudicante che gli consente l'ascolto e l'attenzione verso tutti i messaggi positivi e negativi che provengono dal contesto familiare e sociale in cui è inserito; agli operatori permette una valutazione più oggettiva del contesto conflittuale.

La sezione storica di *Link*, curata da Giovanni Cavadi, è dedicata alla figura di Alfred Binet e all'avventura scientifica e culturale della ricerca di una misura dell'intelligenza umana; la stessa sezione comprende una breve biografia del grande psicologo francese corredata da una bibliografia completa. Segue un breve saggio di Silvia Degni su Sante De Sanctis e sulla nascita della psicologia clinica a Roma.

Nella sezione *Esperienze* D. Parrilli e Maria Rocca Malpede esplorano il percorso affettivo, d'identità e socializzazione, di un bambino con gravi disturbi di comportamento e mostrano come si può inserire ed integrare un soggetto "cerebropatico" con tratti evidenti di autismo all'interno di un gruppo classe, nella scuola e nella società.

Il tema sociale messo in primo piano in questo numero è la trasformazione da famiglia mononucleare a famiglia allargata bigenitoriale a seguito della separazione coniugale. L'autore, Mario Andrea Salluzzo, mostra come la rottura degli equilibri familiari possa restare non sanata per tempi lunghissimi, determinando complessi scenari di sofferenza.

La *privacy* e il segreto professionale sono gli argomenti della sezione *Strumenti* in cui Fulvio Frati illustra gli obblighi di denuncia e di testimonianza nella legislazione in rapporto con il codice deontologico degli psicologi italiani.

Nella sezione *Una storia clinica*, Anna Maria Sarica ci racconta l'esperienza singolare di un'artista, la cantante Dalida, attraverso una lettura delle dinamiche familiari e il rapporto con il successo, la solitudine e la morte.

Infine due interventi sono dedicati al rapporto tra condizione psichica ed espressione artistica. Il primo, nella sezione *Emozioni*, presenta nuove liriche contemporanee incentrate sulla poetica dei luoghi reali e simbolici, raccolte da Serena Scionti. Il secondo, nella sezione *Link art*, a cura di Rosa De Rosa, indaga il rapporto tra condizione psichica ed espressione pittorica attraverso la lettura di un'opera di Vincent van Gogh.

VITO TUMMINO

link 10 focus

Evoluzione della psicoanalisi

ANTONIO IMBASCIATI

Immagini genitoriali e genitori reali: rischi psicopatologici e sociali dei figli nelle separazioni conflittuali

FRANCESCO MONTECCHI

Ascoltare il minore nella consulenza tecnica d'ufficio

MALAGOLI TOGLIATTI M. , DI BENEDETTO R.



Evoluzione della psicoanalisi

ANTONIO IMBASCIATI *

Una riflessione sull'evoluzione della psicoanalisi evidenzia cambiamenti sostanziali rispetto alle basi teoriche introdotte da Freud. Fattori antropologici, culturali e sociali hanno contribuito a mantenere un'immagine arretrata, anzi obsoleta, della psicoanalisi, i cui sviluppi e approdi attuali sono purtroppo meno conosciuti di quanto si creda

La psicoanalisi di oggi non è più quella di Freud: Freud sta alla psicoanalisi come Galileo sta alla Fisica attuale. Si sente dire che la psicoanalisi è la teoria di Freud: è questo un pregiudizio oggi assolutamente errato. È proprio la teoria quella parte della grande opera freudiana che oggi è considerata superata, mentre si continua a usufruire del metodo: il grande merito del Maestro è proprio quello di aver fondato una metodologia clinica assolutamente nuova, specifica per studiare i processi inconsci. Del resto Freud stesso, nella sua definizione di "psicoanalisi" (Freud 1922), mise il metodo al primo posto. E quel metodo gli servì per scoperte cliniche fondamentali: l'inconscio, appunto, con alcune caratteristiche dei suoi processi, quali la resistenza (a prenderne coscienza), lo spostamento sull'esterno (proiezione), la razionalizzazione, l'intellettualizzazione, la possibile somatizzazione ed altri "processi difensivi"; nonché l'importanza degli affetti quali motori di tutto il funzionamento mentale, il loro agire occulto, la loro plasticità, il loro carattere infantile; ed ancora il transfert, l'ingannevolezza e l'estrema limitatezza della coscienza e l'intreccio di tutti i comportamenti con i moventi inconsci. Ma la psicoanalisi non si è fermata con Freud: come ogni scienza, ha progredito. La metodologia messa a punto da Freud è stata, nei settant'anni ormai dalla sua morte, enormemente sviluppata e perfezionata, e molte altre scoperte si sono aggiunte, cosicché gli psicoanalisti di oggi non lavorano più come lavorava Freud.

Si tratta di una circostanza spesso ignorata, anche ad un livello che si dichiara – purtroppo – scientifico, cosicché si sono ingenerati e tuttora si ingenerano enormi confusioni, sia nell'utenza sia in non pochi operatori, che si fregiano del titolo di "freudiani" e comunque si dicono "psicoanalisti", mentre lavorano come si poteva lavorare cinquanta o più anni addietro.

Ricorderò qui tre nuclei dei principali sviluppi della psicoanalisi dopo Freud, con le relative scoperte e conseguenti riformulazioni teoriche, e due dei principali perfezionamenti metodologici che sono stati collaudati.

1. La scoperta del controtransfert (anni '50 - '60) ha condotto a estenderne il concetto, inglobando il complementare concetto di transfert: non si tratta di fenomeni particolari che avvengono qualche volta in analisi, bensì di eventi ordinari di qualunque relazione. Qualunque persona comunica con tutte le altre persone ben oltre il linguaggio verbale e questo tipo di comunicazione avviene al di là della coscienza e di ogni intenzione ed è ben più importante della comunicazione verbale nel modulare i reciproci comportamenti e soprattutto nel condizionare la struttura affettiva inconscia delle persone che reciprocamente si trovano in relazione. Questo evento, a tutto titolo "mentale", e inconscio, accade regolarmente in ogni interazione umana: è tanto più intenso ed incidente sulla struttura mentale, quanto più la relazione è intima e prolungata. Il rapporto tra l'analista e il paziente che a lui si rivolge e con lui intraprende quel percorso intenso, regolare e prolungato negli anni, e coinvol-

La psicoanalisi non si è fermata con Freud: come ogni scienza, ha progredito. La metodologia messa a punto da Freud è stata, nei settant'anni ormai dalla sua morte, enormemente sviluppata e perfezionata, e molte altre scoperte si sono aggiunte, cosicché gli psicoanalisti di oggi non lavorano più come lavorava Freud. Si tratta di una circostanza spesso ignorata, anche ad un livello che si dichiara – purtroppo – scientifico.

gente, costituisce una relazione in cui l'evento sopra descritto si verifica nella sua massima intensità. L'analisi pertanto funziona come un microscopio, che evidenzia ciò che l'occhio nudo non vede: naturalmente occorre che chi usa il microscopio sia adeguatamente esperto. L'analista è l'esperto (se non lo è abbastanza, siamo a rischio), che deve saper "vedere" il flusso continuo della comunicazione affettiva che, con canali non verbali più che con le parole, passa dal paziente a lui e da lui al paziente. È questo il moderno concetto di transfert/controtransfert.

La psicoanalisi attuale ha cioè scoperto che sempre, comunque, vi è un passaggio di messaggi inconsci tra paziente e analista, e viceversa, in un dialogo non verbale inconsapevole. Solo una parte di tali messaggi può essere compresa, da un analista pur esperto, e solo una piccola parte di ciò che egli comprende potrà essere efficacemente comunicata al paziente. Ciò ha portato l'accento della ricerca sulla comunicazione non verbale. L'interpretazione, verbale, dell'analista a seguito delle verbalizzazioni del paziente, che era l'essenza dell'analisi al tempo di Freud e alquanto dopo, è oggi considerata accessoria. In conseguenza di tali scoperte la prassi analitica è cambiata e si sono collaudati sviluppi metodologici riguardanti la preparazione dell'analista a questo non facile compito: scoprire le correnti interpersonali inconscie e poterle modulare senza esserne agiti, come invece avviene nelle relazioni interpersonali che non sono "monitorate".

2. Si sono scoperti processi psichici molto più primitivi di quelli indagati da Freud e si è rafforzato il principio per cui è la strutturazione di tali processi, avvenuta in età infantile, che determina la costruzione di tutte le successive strutture psichiche durante tutto lo sviluppo dell'individuo. Si è inoltre visto che i processi psichici primitivi permangono a livello inconscio nella struttura mentale adulta, e si è avuto soprattutto una rivoluzione teorica rispetto alla teoria di Freud sull'origine e lo sviluppo della mente: la struttura mentale non si sviluppa per spinte endogene, le pulsioni, come aveva supposto Freud, bensì viene a costruirsi nelle relazioni interpersonali. La psicoanalisi ha così sviluppato varie e successive teorie, di tipo relazionale, molto diverse dalla teoria pulsionale di Freud.

3. Si è acquisito, mutuato anche da altre scienze della mente, il concetto della onnipervasività inconscia e della plasticità della memoria. Si è contemporaneamente rivalutato, riformulato, il concetto di apprendimento: ancor più, apprendimenti, trasformazioni mnestiche e relazionalità sono oggi considerati alla base degli affetti, e si è ridimensionato il concetto di coscienza. La coscienza non è una dote uguale per tutti, ma una capacità variabile da individuo a individuo a seconda dei momenti e delle relazioni.

4. Un importante sviluppo metodologico, conseguente alla necessità di un'adeguatezza professionale a tutte le nuove scoperte, concerne la preparazione dell'analista. Oggi il training dello psicoanalista curato dalle Società appartenenti all'I.P.A. è decennale.

5. Altro sviluppo metodologico riguarda il setting. Si è rafforzato il principio di un numero fisso delle sedute e il più possibile frequente: spostamenti delle sedute e loro variabilità comportano notevoli rischi. Così pure si è sottolineato il principio in base al quale l'analista, per lavorare adeguatamente, deve aver imparato ad astenersi costantemente da qualunque interazione col paziente che non riguardi il lavoro analitico e il contesto della seduta.

Questi sviluppi della psicoanalisi hanno condotto alla sua applicabilità a qualunque patologia. Non vi sono controindicazioni inerenti al tipo di struttura mentale del paziente tranne quella inerente alla sua motivazione: ma è compito dell'analista suscitare. Controindicazioni ineriscono alle possibilità esterne (economiche, di tempo, di interferenze da parte di altri) di applicare una regolare metodologia clinica. Oggi pertanto, per le analisi condotte con adeguatezza agli sviluppi avuti da questa scienza negli ultimi sessant'anni, non si lavora più intorno a quanto veniva indicato

Oggi la psicanalisi non lavora più intorno a termini come Edipo, pulsioni, libido, censura, rimozione, ricerca del passato, bensì riferendosi ai concetti di relazione, e relazioni, di interazioni, di analisi dei comportamenti, comunicazione non verbale, affetti del paziente ma anche dell'analista, rêverie, restituzione, contatto, capacità di coscienza, costruzioni ex novo di funzioni mentali. Anche il concetto di inconscio è oggi cambiato.

con termini come Edipo, pulsioni, libido, censura, rimozione, ricerca del passato, bensì in termini di relazione, e relazioni, di interazioni, di analisi dei comportamenti, comunicazione non verbale, affetti del paziente ma anche dell'analista, e *rêvèrie*, restituzione, contatto, capacità di coscienza, costruzioni ex novo di funzioni mentali. Anche il concetto di inconscio è oggi cambiato (Imbasciati 2001b).

Gli sviluppi della psicoanalisi avvenuti negli ultimi cinquant'anni, non sono purtroppo conosciuti adeguatamente. Per questa ragione si sente ancor oggi vociferare la diatriba se la psicoanalisi sia una scienza. Le ragioni di questa mancata conoscenza, o forse "misconoscimento" sono molteplici. Due sono a mio avviso importanti.

La prima riguarda il clima di isolazionismo e ripiegamento su sé stessi, da parte degli analisti appartenenti alle associazioni nazionali che fanno capo all'IPA (*International Psychoanalytical Association*), tra le quali soprattutto l'italiana SPI (Società Psicoanalitica Italiana). Queste associazioni sono note e tuttora esistono per lo scopo preciso di sviluppare la psicoanalisi e di preparare analisti adeguati, garantiti nella loro formazione dell'appartenenza controllata e permanente a dette associazioni. Paradossalmente queste associazioni, pur deputate allo sviluppo della scienza psicoanalitica, per preservare una spesso malintesa purezza, hanno, sì, incoraggiato la ricerca psicoanalitica "pura", ma si sono chiuse per molto tempo a una ricerca che usufruisse dei contributi delle altre scienze della mente; nel frattempo anch'esse sviluppatasi: si sono così private, per molto tempo, di preziosi stimoli al loro sviluppo. Solo recentemente per esempio c'è stata un'apertura verso le scienze cognitive (Bucci 1997; Imbasciati 2005a, b; 2006a, b) e verso le neuroscienze (Mancia 1998, 2004; Mancia, Longhin, 1998). Questa "chiusura" della psicoanalisi ufficiale ha favorito un conservatorismo teorico che, se temperato all'interno della cerchia degli psicoanalisti appartenenti a dette associazioni, è però traboccato fuori, accentuando oltretutto certi suoi caratteri di preclusione alla novità. Ciò ha contribuito a dare l'immagine della psicoanalisi più simile a una dottrina, che ad una scienza (Imbasciati 1994).

L'altro fattore che, molto più imponentemente, ha diffuso una psicoanalisi "arretrata", è stato il proliferare di terapeuti qualificatisi come psicoanalisti, però senza avere avuto una preparazione adeguata, quale quella conferita dalle regole della SPI e dell'IPA. Tale fenomeno, per altro inevitabile, ha radici molteplici e complesse e coloro che ne sono stati protagonisti lo sono stati spesso a ragione, anche se, senza colpa alcuna, del loro operato, che inseritosi nel confuso panorama legislativo italiano sulle psicoterapie (Imbasciati 2001a, Imbasciati, Margiotta, 2005), ha senz'altro contribuito a diffondere sotto l'etichetta di "psicoterapie psicodinamiche" un continuum che va dalla psicoanalisi felicemente e scientificamente ibridata con altre scienze psicologiche, ad una psicoanalisi diluita, sino ad una psicoanalisi arretrata, o peggio confusivamente inserita in quel coacervo di varianti psicoterapeutiche permesso dalla legge, cui spesso va il giusto sospetto di chi difende la Scienza. Ma l'utenza beve tutti i "rumori" che sente intorno.

D'altra parte c'è da considerare tutta un'altra serie di fattori, antropologici, culturali e sociali, che hanno contribuito a mantenere un'immagine arretrata, anzi obsoleta, della psicoanalisi: lo stile di vita attuale, del "tutto, subito, presto", tende ad emarginare il pensiero della vita quotidiana a favore di un agire continuato, spesso convulso: la psicoanalisi è innanzitutto "pensiero"; spazio per pensare e viaggio nel proprio pensiero. Pochi oggi ne vedono l'utilità, abbagliati dalle mille luci di tanti propagandati "progressi scientifici". In questa abbacinante e illusoria speranza, la psicoanalisi resta in una zona di relativa ombra, e diventa quasi un'eredità del passato: ecco allora che si favorisce il riduzionismo e l'errore; ecco che la psicoanalisi diventa la "teoria di Freud", come molti oggi credono.

Le ragioni del "misconoscimento" della psicoanalisi sono molteplici. La prima riguarda il ripiegamento su sé stessi da parte degli analisti appartenenti alle associazioni nazionali che fanno capo all'IPA (International Psychoanalytical Association), tra le quali soprattutto l'italiana SPI (Società Psicoanalitica Italiana). Un'altra importante ragione, che ha diffuso una psicoanalisi "arretrata", è stata il proliferare di terapeuti qualificatisi come psicoanalisti, però senza avere avuto una preparazione adeguata, quale quella conferita dalle regole della SPI e dell'IPA

*Professore ordinario di Psicologia Clinica e direttore dell'Istituto di Psicologia della facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Brescia; è membro ordinario e didatta della Società Psicoanalitica Italiana (S.P.I.) e dell'*International Psychoanalytical Association* (I.P.A.) [www.imbasciati.it]

BIBLIOGRAFIA

- Bucci W. (1997), *Psicoanalisi e scienze cognitive*. Fioriti, Roma.
- Freud S. (1922), *Psicoanalisi: una voce di enciclopedia*, in Opere di Sigmund Freud, Vol.9. Boringhieri, Torino.
- Imbasciati A.(1994), *Fondamenti psicoanalitici della psicologia clinica*, UTET Libreria, Torino.
- Imbasciati A. (2001a), *Il caos delle psicoterapie*. Psichiatria e Psicoterapia Analitica, 20, 1-4.
- Imbasciati A. (2001b), *Quale inconscio? La costruzione dei processi di simbolizzazione*. Psichiatria e Psicoterapia Analitica, 20, 125-142.
- Imbasciati A.(2005a), *La sessualità e la teoria energetico-pulsionale. Freud e le teorie sbagliate di un percorso geniale*, Angeli Milano.
- Imbasciati A.(2005b), *Psicoanalisi e Cognitivismo. Una teoria per la psicoanalisi*, Armando, Roma.
- Imbasciati A.(2006a), *Il sistema Protomentale. Psicoanalisi cognitiva*, LED Edizioni, Milano.
- Imbasciati A.(2006b), *Constructing a Mind. A new basis for psychoanalytic theory*, Brunner-Routledge, London.
- Mancia M. (1998), *Sogno, Coscienza, Memoria*. Borla, Roma.
- Mancia M. (2004), *Sentire le parole*. Bollati, Boringhieri, Torino.
- Mancia M., Longhin L. (1998), *Temi e problemi in psicoanalisi*. Bollati, Boringhieri, Torino.



FOTO CHIARRA DONGHI

Evolution of psychoanalysis

This article would remark about the development of psychoanalysis from Freud till present-day. The progenitor's innovative ideas and their implications and further expansions would be highlighted by this editorial, because of these developments are not yet well known. For this reason the debate if psychoanalysis is a science or not goes on. Several elements would be reviewed and considered as determinant in this psychological current.

Immagini genitoriali e genitori reali: rischi psicopatologici e sociali dei figli nelle separazioni conflittuali

FRANCESCO MONTECCHI*

Partendo dalla teoria junghiana degli archetipi familiari e dall'importanza essenziale di dare ad un figlio una struttura familiare solida in cui crescere e costruire una propria identità, si prendono in considerazione quelle situazioni in cui invece il bambino è costretto a negare e a rinunciare ad una delle due figure genitoriali o non gli è possibile mantenere il rapporto con un genitore perché, ad esempio, posto in condizioni di protezione. La perdita del legame con un adulto di riferimento, che ha un ruolo determinante nello sviluppo, può provocare l'insorgere di patologie

Famiglia reale e archetipi familiari

Fin dalla antichità l'organizzazione familiare ha permesso agli individui di avere una struttura sociale che garantisse la loro esistenza. Nonostante esistano vari modelli di famiglia, l'esperienza di avere dei genitori che provvedono allo sviluppo dei figli è un'esperienza comune alla maggior parte delle culture, un'esperienza radicata negli strati più profondi della psiche, che costituisce un modello organizzativo.

Jung (1935-54;1909-49;1939-54) considera le figure del padre e della madre degli archetipi. Nel modello junghiano (Jung 1921, 1928, 1935-54, 1947-54), gli archetipi sono delle modalità di comportamento costituite da un polo istintuale e corporeo, connesso con i bisogni e le pulsioni, e da un polo spirituale e psichico, connesso con la capacità di sperimentare e rappresentare il mondo attraverso immagini che appartengono al patrimonio collettivo.

L'idea che padre e madre siano, come sostiene Jung, archetipi, immagini migrate nell'inconscio attraverso numerose generazioni, indipendentemente dal padre e madre reali, potrebbe essere relegata a semplice mitologia, se l'esperienza clinica, mediata dalla teoria e dalla pratica della psicologia del profondo, non ci confermasse questa ipotesi (Petri 1999).

L'esistenza all'interno della psiche dell'archetipo del padre e della madre non è tuttavia sufficiente a determinare lo sviluppo del bambino che necessita della relazione con i genitori reali. Secondo Jung il patrimonio archetipico, deve essere attivato, fin dalla nascita, dall'incontro con la realtà. L'attivazione degli archetipi genitoriali, uno dei cui aspetti riguarda l'appagamento dei bisogni primari, come quella di tutta la struttura archetipica, avviene attraverso gli stimoli ambientali. Il bambino afferra il seno della madre sotto la spinta dell'archetipo materno che è già pronto ad essere costellato (Jung 1909-49). Nel corso della propria vita il bambino ha la necessità di stabilire un solido rapporto con entrambi i genitori, anche se questi non gli forniscono le cure fisiche, affettive di cui ha bisogno, la loro presenza reale è determinante per la costruzione del suo mondo interno. Il padre e la madre reali hanno infatti la



I bambini non hanno bisogno dei genitori solo per essere accuditi nelle loro necessità concrete, ma necessitano di due genitori in grado di attivare i modelli interni del padre e della madre che, presenti come predisposizione interna, sono innescati dal rapporto reale. L'attivazione di questi modelli genitoriali interni, definiti da Jung "archetipi" è inoltre strettamente connessa ai modelli di maschile e femminile, plasmando il modo in cui il bambino vivrà le future relazioni affettive.



funzione di attivare nel bambino le immagini genitoriali corrispondenti. I bambini non hanno bisogno dei genitori solo per essere accuditi nelle loro necessità concrete, ma necessitano di due genitori in grado di attivare i modelli interni del padre e della madre che, presenti come predisposizione interna, sono innescati dal rapporto reale. L'attivazione di questi modelli genitoriali interni, definiti da Jung (1935-54) "archetipi" è inoltre strettamente connessa ai modelli di maschile e femminile, plasmando il modo in cui il bambino vivrà le future relazioni affettive.

L'incontro del bambino con i genitori reali non attiva però solo le immagini interne del Padre e della Madre, ma costella anche l'archetipo della Famiglia, costituito dalla triade madre - padre- bambino (Montecchi 1997b). La relazione con due oggetti d'amore, la madre e il padre offre inoltre al bambino/a due diverse possibilità di identificazione, una femminile e una maschile, necessarie al suo processo di maturazione. Dalla relazione con i genitori deriva quindi anche l'attivazione del Maschile e del Femminile. L'attivazione della funzione maschile e femminile orienta l'individuo nelle relazioni con il mondo esterno (il lavoro, gli affetti, le amicizie, le relazioni di coppia), e la costellazione dell'archetipo della Famiglia è necessaria sia alla costruzione di un modello familiare interno, sia successivamente di una famiglia reale. Le immagini genitoriali interne fanno parte della costruzione strutturale psichica di ogni individuo ed assumono importanti funzioni di guida nella conservazione dell'equilibrio psico - sociale. Tanto i futuri rapporti sociali, quanto la futura realizzazione del proprio ruolo di madre o di padre sono strettamente connessi al rapporto con i genitori reali e con i modelli interni che essi hanno attivato. L'alterazione e l'interruzione di questo processo può determinare delle carenze nell'assunzione della propria funzione sociale e genitoriale.

Solo attraverso l'integrazione degli aspetti maschili e femminili veicolati dai genitori, il bambino potrà elaborare un'immagine di sé unitaria e completa. Il bambino che vive i genitori nella loro realtà di padre o madre "buoni o cattivi" potrà poi elaborare ed utilizzare l'esperienza. Queste considerazioni teoriche ci aiutano a comprendere quanto sia essenziale per lo sviluppo del bambino poter mantenere il rapporto con entrambi i genitori. Quando invece è costretto a negare e a rinunciare a uno dei due genitori o non gli è possibile mantenere il rapporto con un genitore perché (ad esempio posto in condizioni di protezione), non rinuncia solo al genitore reale ma anche alla attivazione della immagine interna corrispondente. La perdita del legame con una figura genitoriale, che ha un ruolo determinante nello sviluppo, può provocare l'insorgere di patologie.

La conflittualità genitoriale

Una delle forme di abuso cui si sta recentemente prestando attenzione riguarda la violenza psicologica cui sono sottoposti i figli di genitori, la cui relazione di coppia sia estremamente conflittuale; è, questo, un fenomeno che coinvolge un numero molto ampio di bambini.

L'esplosione di un'intensa conflittualità e la rottura del legame tra i genitori fanno riemergere nel bambino, in modo patologico, ansie arcaiche, timori di abbandono, angosce persecutorie e depressive, causate dalla mancanza di punti di riferimento chiari e rassicuranti, costringendolo a cercare a qualsiasi prezzo la garanzia e la certezza di riferimenti affettivi stabili.

Questi importanti vissuti emotivi non sono specifici delle separazioni ma si ritrovano anche in condizioni di non separazione quando le relazioni familiari sono patologiche e patogene. In questi casi infatti le situazioni cliniche osservate non sono dissimili dalle situazioni di separazione conflittuale.

L'elemento patologizzante non è la separazione in sé, ma il tipo e la qualità di relazione che, da sempre presente nella storia di queste coppie, si manifesta nel suo potenziale perverso e distruttivo durante ed a separazione avvenuta.

Nelle separazioni conflittuali, molti bambini sono oggettivamente a rischio di danno evolutivo perché sono strumentalizzati ai fini della separazione dei genitori

e della richiesta di risarcimento, economico e psicologico, che ne deriva. Queste coppie tendono a perdere qualsiasi tipo di rapporto sereno con l'ambiente circostante: tutto è finalizzato esclusivamente a vincere la causa, poiché il meccanismo legale pone la questione in termini di vittoria o di sconfitta, senza altre scelte possibili. Viene utilizzato tutto quello che può essere messo in atto per vincere la causa, compresi i bambini. Una tipica strumentalizzazione in queste situazioni è ad esempio quella di non far vedere il figlio al genitore che ritarda nel pagamento dell'assegno mensile.

In queste separazioni accade frequentemente che un genitore presenti l'altro come una persona cattiva, pericolosa, equivoca, disturbata, valutazioni ostentate davanti al bambino, costringendolo a scegliere e schierarsi dalla parte di un genitore, rifiutando contemporaneamente l'altro, una scelta che porta alla perdita affettiva di un genitore e che viene vissuta dal bambino come un lutto da lui stesso causato.

Costretto a fare affermazioni in cui parla in termini esclusivamente positivi di un genitore o totalmente negativi dell'altro, il bambino non attacca solo il genitore reale, ma anche la corrispondente immagine interna. Il genitore che favorisce questi atteggiamenti scissi, non si rende conto del proprio potenziale danneggiante, né comprende che quando il figlio si accorgerà di essere usato, la sua fiducia nel genitore ne sarà danneggiata e con essa anche l'immagine interna. In tal modo il vissuto di perdita e di danneggiamento, riguarderà le immagini interne di entrambi i genitori.

Quando un bambino è costretto a negare e a rinunciare a uno dei due genitori, non rinuncia solo alla persona fisicamente percepibile, ma anche all'attivazione dell'immagine interna corrispondente a quella persona. La distruzione dell'immagine di un genitore si correla poi al danneggiamento dell'immagine dell'altro genitore.

La distruzione delle immagini genitoriali determina importanti effetti negativi sulla personalità del bambino. L'esperienza clinica mostra come l'esclusione del genitore, la svalutazione del genitore allontanato, la continua messa in dubbio della fedeltà del bambino sono situazioni che, protratte nel tempo, portano allo sviluppo di numerose psicopatologie infantili. Per non essere sopraffatto dall'angoscia, il bambino utilizza spesso meccanismi difensivi di scissione e negazione, responsabili nei casi più gravi di strutturazioni psicotiche. I vissuti di perdita e lutto e le angosce abbandoniche orientano invece la personalità verso forme depressive.

La conflittualità e la separazione dei genitori innescano nel bambino molteplici vissuti e fantasie. Egli tende spesso a colpevolizzarsi per il divorzio dei genitori, continua a fantasticare la loro riunificazione, anche molto tempo dopo la ricostituzione di nuovi legami affettivi dei genitori con un nuovo compagno/a. Il restare idealmente legati alla precedente struttura familiare determina delle distorsioni cognitive della reale situazione affettiva dei genitori. Queste distorsioni possono essere ulteriormente aggravate dai tentativi di manipolazione effettuati dai genitori e/o dai parenti, che tendono a spingere i bambini da una parte o dall'altra, all'interno del conflitto genitoriale.

I bambini testimoni di violenza

L'esposizione costante alla violenza familiare costringe i bambini a doversi confrontare con i comportamenti violenti dei genitori, provocando un danneggiamento evolutivo che può coincidere con:

- la normalizzazione dei comportamenti osservati;
- l'interiorizzazione dei modelli relazionali;
- i meccanismi identificativi (l'identificazione con l'aggressore o con la vittima);
- l'inibizione delle proprie sane valenze aggressive;
- la difficoltà o l'impossibilità di accedere a sentimenti di rabbia, odio, risentimento, che provocano paura o sensi di colpa;
- la controidentificazione (ad esempio: "con i miei figli non sarò mai come mio padre").

L'assistere ripetutamente a situazioni di violenza, se non adeguatamente elaborate

La conflittualità e la separazione dei genitori innescano nel bambino la tendenza a colpevolizzarsi, a fantasticare la loro riunificazione, anche molto tempo dopo la ricostituzione di nuovi legami affettivi dei genitori con un nuovo compagno/a. Il restare idealmente legati alla precedente struttura familiare determina distorsioni cognitive della reale situazione affettiva dei genitori. Queste distorsioni possono essere ulteriormente aggravate dai tentativi di manipolazione effettuati dai genitori e/o dai parenti, che tendono a spingere i bambini da una parte o dall'altra, all'interno del conflitto genitoriale.

Nel processo di distanziamento affettivo, il bambino, oltre a interrompere o rinunciare al legame con uno dei genitori, si allea con l'altro. Questa alleanza può avere due differenti direzioni: il bambino si allea con il genitore percepito come "vittima" divenendone il difensore e il paladino, oppure si allea con il genitore considerato "aggressore", riproponendone nel corso della crescita i medesimi comportamenti violenti (ad esempio picchia anche lui la madre). Questo gioco di alleanze può fondarsi anche su processi identificativi particolarmente pericolosi per lo sviluppo del bambino.

dal bambino, può creare un disagio espresso con diverse modalità. I sintomi ricorrenti nei bambini testimoni di violenza comprendono difficoltà:

- nell'area del comportamento (aggressività, crudeltà verso gli animali, comportamento antisociale, acting-out, iperattività);
- nell'area emotiva (ansia, rabbia, depressione, basso livello di autostima);
- nell'area cognitiva (scarso rendimento scolastico, ritardo nello sviluppo, ecc.).

Come accade anche nelle altre forme di abuso, nel caso dei bambini testimoni di violenza, le patologie somatiche, psicofisiche e comportamentali derivavano dalla rigidità dei meccanismi di difesa, utilizzati in modo patologico. Il bambino testimone di violenza deve, infatti, attivare modalità difensive rigide per eludere la sofferenza derivante dalle sensazioni di paura, dolore, angoscia, colpa e vergogna.

Notare come la sofferenza causata dall'assistere a situazioni di violenza, se non adeguatamente elaborata dal bambino, possa creare un disagio, non significa ovviamente affermare, in maniera deterministica, che ogni bambino testimone di violenza svilupperà problematiche e sintomi affini a quelli descritti. Individuare i rischi psicopatologici cui sono esposti questi bambini, permette agli operatori di riconoscere prontamente i segnali di un disagio che può assumere forme differenti.

Ma diversamente da ciò che accade al bambino direttamente abusato, il permanere in una atmosfera di ripetuta violenza rende inefficaci i meccanismi di rimozione e negazione, spingendolo invece a utilizzare il distanziamento affettivo. L'uso massiccio di questo meccanismo provoca la sterilizzazione delle emozioni, con un conseguente impoverimento emotivo e cognitivo (aumenta la soglia del dolore e/o si ha una caduta del rendimento scolastico).

Rifiuto e perdita di un genitore

Quando poi il bambino è spinto a rinunciare all'incontro con il genitore non affidatario, spesso il padre, ciò non è dovuto al timore o al rifiuto delle sue caratteristiche personali e del loro rapporto, ma alla percezione di non potersi appoggiare a lui e alla paura di perdere l'appoggio del genitore affidatario, percepito non come il migliore genitore, ma come il genitore più forte.

Il rifiuto-perdita di un genitore è percepito dal bambino come un abbandono, ai suoi occhi, inoltre il genitore è colpevole di non esser sufficientemente forte da non farsi escludere. L'introiezione di un vissuto di abbandono attiva poi l'ansia e il timore di essere abbandonato anche dall'altro genitore. Si innesca in tal modo una catena che porta ad una difficoltà o incapacità a stabilire rapporti affettivamente importanti per il timore di essere sempre abbandonati: chi, dei due genitori, favorisce questi atteggiamenti scissi, non si rende conto, né comprende che quando il figlio si accorgerà di essere usato, la sua fiducia nel genitore ne sarà danneggiata e con essa anche l'immagine interna. In tal modo il vissuto di perdita e di danneggiamento, riguarderà le immagini interne di entrambi i genitori.

Nel processo di distanziamento affettivo, il bambino, oltre a interrompere o rinunciare al legame con uno dei genitori, si allea con l'altro. Questa alleanza può avere due differenti direzioni: il bambino si allea con il genitore percepito come "vittima" divenendone il difensore e il paladino, oppure si allea con il genitore considerato "aggressore", riproponendone nel corso della crescita i medesimi comportamenti violenti (ad esempio picchia anche lui la madre).

Questo gioco di alleanze può fondarsi anche su processi identificativi particolarmente pericolosi per lo sviluppo del bambino. Il bambino non solo si allea, ma anche si identifica con il genitore vittima o con l'aggressore. Questo filo di alleanze-identificazioni può avvenire anche in base alla percezione di una maggiore potenza, non necessariamente corrispondente a un comportamento violento, poiché talvolta anche il ruolo di vittima può avere delle perverso valenze di potere. L'evitamento della sofferenza può spingere questi bambini ad utilizzare anche altre modalità difensive, quali la scissione e l'idealizzazione, spingendoli a ignorare la percezione della famiglia reale, con le reazioni emotive che suscita, rifugiandosi nell'immagine fantastica di una famiglia ideale.

Gli pseudo-abusi sessuali

Un ulteriore problema, che emerge nelle separazioni conflittuali, è quello degli abusi sessuali. Recentemente si sta assistendo ad un incremento delle accuse di abusi sessuali compiuti dal padre o dal nuovo partner della madre, oppure all'accusa di far assistere il bambino ai rapporti sessuali tra un genitore e il suo o i suoi partner. Queste accuse a volte hanno un fondamento di verità, a volte però sono la proiezione e l'attribuzione all'altro coniuge di proprie fantasie o paure, percepite come reali, altre volte sono invece una accusa consapevolmente espressa, anche se non vera, utilizzata per colpire, aggredire e danneggiare l'ex marito e in qualche raro caso la ex moglie. Il bambino/a, specie se di età prescolare, subisce le descrizioni del genitore accusante, vi si identifica, assumendole, come vere. In questi casi anche se non c'è stato un vero e proprio abuso sessuale, viene comunque operata una violenza psicologica.

Questi genitori sono informati ripetutamente che il loro comportamento porterà danni psicologici gravi al bambino, ma nonostante questo rischio perseverano nei loro comportamenti pur di soddisfare il rancore e la rabbia verso l'ex partner. Le false denunce sono la forma esasperata di un fenomeno più generale di attacco al partner, che si manifesta sistematicamente, potendo assumere varie forme, a volte più semplicemente con la richiesta di un certificato di malattia per il bambino, in modo da impedire la visita al genitore non affidatario, altre volte inducendo nel bambino/a la condivisione di abusi sessuali non veritieri con la richiesta ai vari centri per l'abuso o professionisti esperti di valutazioni di accertamento che per la distorsione dei processi di memoria del minore possono, poi, venire certificati come veritieri.

L'esasperazione e la non elaborazione dei vissuti negativi dei coniugi si iscrive, come già sottolineato, nella logica intrinseca del procedimento giudiziario che conduce a "vincere" o a "perdere". Un atteggiamento contrapposto agli effettivi interessi di salute psicologica delle persone coinvolte, e in particolare dei bambini. La ricerca e la priorità attribuita agli aiuti legali e alle soluzioni giudiziarie determina spesso anche un utilizzo strumentale della consulenza psicologica o psichiatrica.

Diritti degli adulti - diritti dei bambini

Non sempre i diritti e bisogni degli adulti corrispondono a quelli dei bambini; ad esempio una donna picchiata ha diritto di essere protetta, allontanando il marito violento da casa o offrendole un luogo dove potersi allontanare con i figli. Ma questo allontanamento dal o del marito-padre non corrisponde al diritto-bisogno del bambino di mantenere il rapporto con entrambi i genitori.

Nel corso della propria vita, il bambino ha la necessità di stabilire un solido rapporto con entrambi i genitori, che non gli forniscono solo le cure fisiche e affettive di cui ha bisogno ma sono determinanti per la costruzione del mondo interno del figlio.

In presenza di situazioni difficili, come accade nelle situazioni di violenza assistita, ci si può chiedere se sia corretto mantenere il rapporto del bambino con il genitore anche se questi è incompetente o pericoloso. La nostra esperienza ci porta ad affermare che, salvaguardate le esigenze di protezione del bambino, risulta meno dannoso il confronto con un genitore reale, che permetta di metterne a fuoco ed elaborarne gli aspetti positivi e negativi, piuttosto che l'eliminazione di una figura essenziale allo sviluppo. Di fronte a un genitore assente o poco conosciuto, il bambino invece di confrontarsi con i limiti del genitore, provando a integrarne le caratteristiche, può reagire demonizzandolo e rifiutandolo, o, al contrario, idealizzandolo. In ogni caso la sua immagine genitoriale rimarrà scissa e il bambino non potrà utilizzare il rapporto con il genitore per modificare l'attivazione unilaterale dell'aspetto positivo o negativo dell'archetipo materno o paterno.

Per concludere

Queste riflessioni impegnano i genitori, i professionisti del diritto e dell'infanzia a prevenire che i bambini di oggi siano gli adulti violenti abusanti psicopatologici di

In presenza di situazioni difficili, come accade nelle situazioni di violenza assistita, ci si può chiedere se sia corretto mantenere il rapporto del bambino con il genitore anche se questi è incompetente o pericoloso. La nostra esperienza ci porta ad affermare che, salvaguardate le esigenze di protezione del bambino, risulta meno dannoso il confronto con un genitore reale, che permetta di metterne a fuoco ed elaborarne gli aspetti positivi e negativi, piuttosto che l'eliminazione di una figura essenziale allo sviluppo.



domani e rompere la catena transgenerazionale della violenza; non ci si può fermare a perseguire gli eventuali genitori incompetenti e a proteggere il bambino/adolescente dalle minacce del mondo esterno, ma si deve riconoscere anche il diritto del bambino al suo supporto psico-terapico e (per quanto possibile) al recupero della sua famiglia valorizzandone le risorse e le potenzialità protettive per salvaguardarlo dalle minacce del suo mondo interno, devastato.

*Responsabile dell'Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile, Ospedale Pediatrico Bambin Gesù di Roma

BIBLIOGRAFIA

- Baldassari S. (1998), "Quando e come nascono gli abusi all'infanzia", in F. Montecchi, *I maltrattamenti e gli abusi sui bambini. Prevenzione e individuazione precoce*, Franco Angeli, Milano
- Kaës R., Faimberg H., Enriquez M., Baranes J.J (1993)., *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*, Borla, Roma, 1995
- Freud S. (1912-13), "Totem e tabù", in *Opere 1912-1914*, vol 7°, Boringhieri, Torino, 1975.
- Jung C.G. (1909-49), "L'importanza del padre nel destino dell'individuo", in *Freud e la psicoanalisi*, *Opere*, vol. 4°, Boringhieri, Torino, 1973.
- Jung C.G. (1935-54), "Gli archetipi dell'inconscio collettivo", in *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, *Opere*, vol. 9°, tomo I, Boringhieri, Torino, 1980.
- Jung C.G. (1936-54), "Sull'archetipo, con particolare riguardo al concetto di Anima", in *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, *Opere*, vol. 9°, tomo I, Boringhieri, Torino, 1980.
- Jung C.G. (1939-54), "Gli aspetti psicologici dell'archetipo della Madre", in *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, *Opere*, vol. 9°, tomo I, Boringhieri, Torino, 1982.
- Jung C.G. (1921), "Tipi psicologici", in *Opere*, vol. 6°, Boringhieri, Torino, 1969.
- Jung C.G.(1926-1946), "Psicologia analitica ed educazione", in *Lo sviluppo della personalità*, *Opere*, vol. 17°, Boringhieri, Torino 1991
- Jung C.G. (1928), "L'Io e l'inconscio", in *Due testi di psicologia analitica*, *Opere*, vol. 7°, Boringhieri, Torino, 1983.
- Jung C.G. (1946), "La psicologia della traslazione illustrata con l'ausilio di una serie di immagini alchemiche", in *Pratica della psicoterapia*, *Opere*, vol. 16°, Boringhieri, Torino, 1981.
- Jung C.G. (1947-54), "Riflessioni teoriche sull'essenza della psiche", in *La dinamica dell'inconscio*, *Opere*, vol. 8°, Boringhieri, Torino, 1976.
- Michelis P. (2002), *La questione della eredità: Jung e il transgenerazionale*. Seminario teorico presentato all'AIPA (inedito).
- Montecchi F. (1997), "Famiglia reale e archetipo familiare", in F. Montecchi (a cura di), *Il "gioco della sabbia" nella pratica analitica*, Franco Angeli, Milano.
- Montecchi F. (1998), "Introduzione: il bambino abbandonato e abusato nella storia e ai giorni nostri", in F. Montecchi, *I maltrattamenti e gli abusi sui bambini*, Franco Angeli, Milano
- Montecchi F. (2005), *Dal bambino minaccioso al bambino minacciato: gli abusi sui bambini e la violenza in famiglia*, Franco Angeli, Milano
- Neumann E. (1963), *La personalità nascente del bambino. Struttura e dinamiche*, Red, Como 1991.
- Petri H.(1999), *Mio padre? Non c'è...il dramma della privazione del padre*, Koinè, Roma 2002.
- Resnik S. (1990), *Spazio mentale*, Bollati Boringhieri, Torino
- Winnicott D.W. (1956), "La preoccupazione materna primaria", in *Id., Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze, 1975.
- Winnicott D.W. (1960), "La distorsione dell'Io in rapporto al vero ed al falso Sé", in *Id., Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1970.

Parental images and real parents: child's psychopathological and social risks in conflictual separation

Jung's Archetype theory and the basic consideration of giving a child a stable family structure are main paradigms to explain their importance in a right child's growing and himself identity building. There are situations in which the child is obliged to deny and to renounce one of the parents, or it is not possible for him to maintain a relationship with a parent (i.e. under protection). The loss of tie with a parent, which has a fundamental role in child's development, can cause the onset of pathologies.

Ascoltare il minore nella consulenza tecnica d'ufficio

MALAGOLI TOGLIATTI M. *, DI BENEDETTO R. * *

Il diritto del minore all'ascolto costituisce una delle tematiche più complesse e dibattute, soprattutto con l'introduzione della legge 54/06, che promuove l'affido condiviso come provvedimento prioritario in caso di separazione coniugale e fornisce una definizione di ascolto come "diritto del bambino di esprimere le sue opinioni". Tale diritto, tuttavia, appare legato da un lato al contesto di intervento, dall'altro ai requisiti dell'età. La nuova disposizione comporta ricadute applicative nella prassi degli interventi specialistici, come la Consulenza Tecnica d'Ufficio

Gli esperti in materia devono confrontarsi con il compito di elaborare metodologie adeguate che consentano l'ascolto del minore, dal momento che l'attenzione si sposta dal "se" ascoltare al "come" ascoltare. Il problema principale riguarda in modo particolare l'età del minore in quanto l'art. 155-sexies prevede che il diritto all'ascolto da parte del Giudice sia esercitabile qualora il minore "abbia compiuto gli anni 12 e anche di età inferiore ove capace di discernimento". Riteniamo utile proporre, nell'ambito della CTU, l'osservazione dell'interazione genitori/figlio mediante la procedura del *Lausanne Triologue Play Clinico*. Il consulente può ricavare in tal modo due informazioni fondamentali: la prima relativa alla valutazione della famiglia (funzionale/disfunzionale) e la seconda relativa alla valutazione delle competenze del bambino e delle sue capacità cognitive.

L'obiettivo di questa metodologia è quello di offrire al bambino, indipendentemente dall'età, uno spazio che non prevede una richiesta di giudizi o di scelte ma in cui egli può riproporre schemi di comportamento e modelli relazionali abituali. L'ascolto diventa attenzione a tutti i messaggi che provengono dal contesto familiare e sociale in cui il bambino è inserito ed è così considerato non solo come "diritto del minore" ma anche come "dovere" di chi ne tutela gli interessi.

1. Aspetti giuridici dell'ascolto

Negli ultimi anni la legislazione in materia di famiglia ha reso sempre più evidente la necessità di tutelare gli interessi del minore nei procedimenti in cui è coinvolto. Fra i contenuti del diritto di famiglia, molto discussa è la comunicazione-ascolto del minore in sede giudiziaria, diritto che viene rimesso alla discrezionalità del giudice e limitato solo ai casi in cui "sia strettamente necessario" o "se lo ritiene opportuno".

L'ascolto diretto del bambino da parte del giudice non era previsto prima dell'entrata in vigore della legge 54/2006, se non a partire da una certa età (in genere 12 anni). L'ascolto sembra dunque essere legato da un lato al contesto di intervento, come i procedimenti di separazione e divorzio, e dall'altro ai requisiti dell'età del minore. La diffidenza verso l'ascolto ha cause diverse, fra cui la scarsa capacità del giudice



che abbia capacità di discernimento vengano riconosciuti, come diritti di cui egli stesso può chiedere di beneficiare, quelli di ricevere ogni informazione pertinente, di essere consultato ed esprimere la propria opinione nonché di essere informato sulle conseguenze che tale opinione comporterebbe nella pratica. Inoltre, l'autorità giudiziaria, prima di giungere ad una decisione, deve, nei casi che lo richiedono, consultare il minore personalmente con una forma adeguata alla sua maturità, a meno che ciò non sia contrario all'interesse del minore (artt. 3 e 6).

Dalle Convenzioni emerge una definizione di ascolto come «diritto del bambino di esprimere le sue opinioni, trovando orecchie e considerazione da parte di chi ascolta». Dall'ottica dell'interlocutore esso non concerne solo il campo dell'azione (sentire) ma anche quello della comprensione (Pazè, 2003) e diventa uno strumento per aiutare il minore a realizzare i suoi bisogni e progetti personali, relegando sullo sfondo la ricerca della veridicità dei fatti. Usando le parole di Dell'Antonio (2001) «il bambino non è considerato più solo oggetto di cure materiali e di protezione, ma è soggetto, persona, con una individualità specifica e, quindi, anche con esigenze ed attitudini personali che devono essere recepite ed assecondate con diritti all'identità e all'espressione delle proprie opinioni che gli vengono riconosciuti, appunto, nelle Convenzioni Internazionali».

In Italia, le varie disposizioni in materia di ascolto del minore rimandano ad uno scenario alquanto disorganico, considerato che vi sono norme che prevedono la necessità di "sentire" il minore, altre secondo cui il minore deve prestare il proprio consenso qualora abbia compiuto i sedici anni d'età. Il diritto del bambino alla comunicazione e all'ascolto all'interno della sua famiglia può essere facilmente rinvenuto nell'art. 147 c.c. in cui ai tradizionali doveri dei genitori di mantenere, istruire ed educare, si è aggiunto il quarto dovere di «tenere conto dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli». Esistono comunque specifiche disposizioni che stabiliscono la necessità che il minore diventi parte attiva nei procedimenti che lo riguardano, ossia in caso di:

- disaccordo tra coniugi (art. 145, comma 1, c.c.) ove si prevede che il giudice debba tentare di raggiungere una soluzione concordata dopo aver "per quanto opportuno, sentito" l'opinione espressa dai figli che abbiano compiuto sedici anni;
- contrasto tra genitori nell'esercizio della potestà su questioni di particolare importanza (art. 316, comma 5, c.c.) e qualora il figlio abbia più di 14 anni;
- opposizione di un genitore al riconoscimento del figlio naturale da parte dell'altro genitore (art. 250, comma 4, c.c.);
- presenza di figli legittimi o legittimati se i figli hanno un'età superiore ai 16 anni (art. 284, comma 2, c.c.);
- nomina del tutore da parte del giudice tutelare (art. 348, comma 3, c.c.) se il minore ha raggiunto l'età di anni 16;
- in caso di affidamento preadottivo (art. 22 comma 6 e art. 23, comma 1, legge n. 184/1983), dichiarazione di adozione (art. 25, comma 1, legge n. 184/1983), adozione internazionale (art. 35, comma 4, legge n. 184/1983) e nazionale (art. 6 e seguenti, legge n. 184/1983).

In merito a quest'ultimo punto, fondamentale, dal punto di vista giuridico, è l'introduzione della legge n. 184/1983, successivamente modificata dalla legge 28 marzo 2001 n. 149, che disciplina le norme in materia di adozione e affidamento e in cui si dispone che il minore che ha compiuto 12 anni, o anche di età inferiore se ha sufficiente capacità di discernimento, deve essere ascoltato per esprimere il suo orientamento in decisioni che lo riguardano direttamente.

A questi provvedimenti si aggiunge la nuova disposizione dell'art. 155-sexies rubricato "poteri del giudice e ascolto del minore", inserito nel codice civile con la legge 8 febbraio 2006 n. 54 che sancisce la possibilità per il giudice di assumere prima dell'emanazione anche in via provvisoria dei provvedimenti, mezzi di prova *ex officio* oppure in seguito ad istanza di parte. Il giudice dispone, inoltre, l'audizione del figlio minore che abbia compiuto dodici anni e anche di età inferiore ove capace di discernimento.

In Italia, le disposizioni in materia di ascolto del minore rimandano ad uno scenario alquanto disorganico, considerato che vi sono norme che prevedono la necessità di "sentire" il minore, altre secondo cui il minore deve prestare il proprio consenso qualora abbia compiuto i sedici anni d'età. Il diritto del bambino alla comunicazione e all'ascolto all'interno della sua famiglia può essere facilmente rinvenuto nell'art. 147 c.c. in cui ai tradizionali doveri dei genitori di mantenere, istruire ed educare, si è aggiunto il quarto dovere di "tenere conto dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli".

Gli strumenti di cui l'esperto si serve per rispondere al giudice includono il colloquio, sia con le parti che con il minore, l'osservazione dell'interazione genitori/figlio, indagine ambientale e psicodiagnostica. Questo perché ascoltare il minore significa attenzione non solo ai codici che egli usa per esprimersi, siano essi verbali o non, ma attenzione anche ai "giochi relazionali" dei membri della sua famiglia, all'atteggiamento dei genitori verso il figlio e, in modo più ampio, a tutti i messaggi che provengono dal contesto in cui è inserito.

Questo provvedimento se da un lato si pone in linea con i principi delle Convenzioni Internazionali, dall'altro richiede al giudice particolari competenze nel campo delle relazioni interpersonali che comportano una notevole sensibilizzazione verso le questioni psicologiche. Per non incorrere nei rischi già indicati e in particolare nella manipolazione da parte degli adulti, parti in causa nei procedimenti di separazione e divorzio, il giudice può ricorrere all'aiuto di un ausiliario specializzato che possa allo stesso tempo verificare la capacità di discernimento del bambino, dare voce anche ai figli minori di 12 anni e cogliere i condizionamenti dinamici e contestuali delle eventuali affermazioni dei figli.

L'innovazione normativa, ponendo l'interesse del minore al centro del procedimento, concede allo stesso la possibilità di far sentire la sua voce, di essere ascoltato anche al di là dei suoi desideri espliciti, in tal senso conferendogli il diritto di autodeterminarsi. In questo senso l'ascolto non viene pensato in termini di strumento di autodifesa ma piuttosto come la possibilità per il minore di dar forma al diritto di partecipare alla sua tutela (Dell'Antonio, 2001).

2. L'ascolto nella Consulenza Tecnica d'Ufficio

L'introduzione della legge 54/06 sicuramente comporta dei risvolti in ambito applicativo e non solo nel settore giuridico ma anche nella prassi degli interventi specialistici, tra cui figura anche la CTU. Gli esperti in materia si trovano a confrontarsi con il compito di elaborare metodologie adeguate che consentano l'ascolto del minore. Generalmente il minore può essere ascoltato sia direttamente dal giudice, sia indirettamente, avvalendosi di collaboratori esperti. Da qui la necessità, sottolineata da più autori, di una collaborazione "dialettica" tra saperi e discipline differenti al fine di un approfondimento della situazione personale, familiare e sociale del minore. Gli studi più recenti nell'ambito della psicologia dello sviluppo evidenziano la necessità di considerare il bambino non come una *tabula rasa* ma come soggetto attivo con competenze non solo a livello socio-cognitivo ma anche a livello emotivo-relazionale. Queste conclusioni si declinano nella considerazione di pensare al minore non solo come oggetto di tutela ma come persona portatrice autonoma di diritti giuridici e relazionali.

Nei procedimenti di separazione o divorzio consensuali può essere sufficiente che genitori o i servizi, in quanto rappresentanti, riferiscano al giudice che il minore è stato informato della procedura e comunichino la sua opinione a riguardo. Nei procedimenti contenziosi diventa necessario l'ascolto in sede giudiziale ogni qual volta si presenti una situazione di conflitto tra i genitori sulle questioni che lo riguardano, come il suo affidamento e mantenimento. L'attenzione dunque si sposta dal "se ascoltare" al "come ascoltare" (Pazè, 2003). È in questi casi che, ai sensi dell'art 61 del c.p.c. che prevede che «quando è necessario, il giudice può farsi assistere per il compito di singoli atti o per tutto il processo, da uno o più consulenti di particolare competenza tecnica», il giudice può disporre una Consulenza Tecnica d'Ufficio, che diventa così una modalità diretta/indiretta di ascoltare il minore. Indiretta perché l'indagine viene eseguita da un consulente che è *un mezzo ausiliario di integrazione della conoscenza e dell'attività del giudice al quale però non spetta alcun potere decisionale* (Cigoli, 1997). Diretta perché il minore è comunque informato dal perito che la sua attività verrà resocontata al giudice e anche per la presenza "fantasmatica" di costui.

Il lavoro cui il CTU è chiamato si sposta da un contesto di tipo giudiziario valutativo, costituito da giudice, parti in causa e loro rappresentanti, a uno di tipo valutativo trasformativo composto da ex coniugi/genitori e minore. Se nel primo caso il consulente si muove con una funzione valutativo - diagnostica di supporto alle valutazioni del giudice, cui spetta in definitiva il potere decisionale, nel secondo caso è chiamato a trovare un accordo tra le parti in causa per individuare eventuali elementi di disagio e sofferenza del minore (Malagoli Togliatti, Montinari, 1995). In ogni caso l'obiettivo principale resta quello dell'interesse morale e materiale del minore da raggiungere tramite uno "spazio", quale quello peritale, in cui gli

venga data la possibilità di essere riconosciuto come soggetto portatore di diritti, di “pensare” al suo ruolo nelle dinamiche genitoriali, di ascoltare e far ascoltare bisogni ed emozioni che si traducono in parole, gesti, comportamenti. Attraverso i quesiti posti al consulente il giudice può avere “una fotografia” di quelli che sono i rapporti tra minore e ciascuno dei genitori, delle caratteristiche di personalità di questi ultimi come anche dei suggerimenti in merito al miglior regime di affidamento e visita del minore stesso. Gli strumenti di cui l’esperto si serve per rispondere al giudice includono il colloquio, sia con le parti che con il minore, l’osservazione dell’interazione genitori/figlio, indagine ambientale e psicodiagnostica. Questo perché, come ci insegna Dell’Antonio (1990), ascoltare il minore significa attenzione non solo ai codici che egli usa per esprimersi, siano essi verbali o non, ma attenzione anche ai “giochi relazionali” dei membri della sua famiglia, all’atteggiamento dei genitori verso il figlio e, in modo più ampio, a tutti i messaggi che provengono dal contesto in cui è inserito.

2.1 Il colloquio

Le operazioni peritali hanno inizio con un colloquio congiunto con entrambe le parti in causa da cui si rilevano le rappresentazioni che ciascuno ha della storia di coppia e i vissuti rispetto alla condizione attuale. Il focus è mantenuto sulla comune responsabilità genitoriale, sull’impegno a riappropriarsi del potere decisionale affidato “temporaneamente” a terzi al fine di garantire al figlio quello che viene definito diritto alla bigenitorialità. La consulenza diventa allora intervento di tutela per i genitori e per il minore. Un colloquio congiunto viene eseguito anche a conclusione delle indagini peritali come luogo di restituzione di quanto emerso, di riflessione sulla propria funzione genitoriale e di pensiero sulla possibile modalità di affidamento ed eventuale regime di visita.

Seguono incontri individuali per ciascun genitore in cui viene offerta la possibilità di ripercorrere e ripensare alla storia personale, al rapporto con la famiglia d’origine in uno “spazio altro” dalla conflittualità. Va precisato che il colloquio peritale non ha una valenza terapeutica ma si tratta piuttosto di un intervento di tipo valutativo - diagnostico all’interno di un contesto giuridico. Il perito, inoltre, deve essere attento non solo a non colludere con le fantasie manipolatorie dei partecipanti ma anche alle proprie modalità di rapportarsi alla committenza, rappresentata dal giudice. È possibile anche un colloquio individuale con il minore qualora egli abbia compiuto i sei anni d’età. Spesso la consulenza rappresenta l’unica situazione neutrale in cui il minore viene ascoltato nel procedimento giudiziario. L’incontro è finalizzato ad esplorare i suoi desideri, bisogni e vissuti rispetto alla separazione dei genitori cogliendo non solo “cosa” egli dice e “come” lo dice, ma anche i messaggi nascosti dietro quello che non viene detto.

2.2 Indagine ambientale

Si riferisce alla valutazione del contesto fisico e psicologico in cui il minore è inserito che comprende la propria abitazione, la scuola che frequenta e altri ambienti con cui egli eventualmente è a contatto, in particolare quello dei nonni. Attraverso la visita domiciliare il CTU vaglia non solo la strutturazione degli spazi fisici, indice peraltro del modo in cui sono strutturati i confini familiari, ma delinea un quadro della qualità della vita del minore e della rete familiare e sociale intorno a lui fino a rappresentarsi le possibili risorse che possono essere attivate per il suo benessere.

2.3 Indagine psicodiagnostica

Il consulente può disporre che le parti vengano sottoposte ad indagini testologiche mediante l’utilizzo di reattivi psicologici sia di tipo proiettivo come il *Test Rorschach*, il *Wartegg*, i *Reattivi di Disegno*, il *Test Bender*, sia di personalità, come l’*MMPI 2*. In alcuni casi anche il minore può eseguire le suddette indagini e i tipi di test impiegati dipendono dall’età; troviamo allora oltre ai reattivi grafici anche l’utilizzo di test come il *CAT*, le *Favole di Duss* e il *Blacky Pictures*.

È bene ricordare che i test vengono impiegati come un supporto al colloquio e non al fine di effettuare una valutazione psichiatrica ma una valutazione di tipo clinico

La necessità di riferire sul rapporto che il minore ha con ciascuno dei genitori ha dato luogo a una specifica metodologia che consiste nell’osservazione diretta e standardizzata delle interazioni tra le parti. Tale procedura consente al consulente di formulare una diagnosi del funzionamento relazionale della famiglia separata partendo dall’ipotesi che le dinamiche che si manifestano nel contesto di osservazione peritale ci diranno quanto e come la famiglia gestisce la propria quotidianità a livello di cooperazione.

Ascoltare il minore va oltre la necessità di ricercare o ricostruire la verità dei fatti ma diventa per il perito possibilità di rilevare il ruolo svolto dal minore nel contesto ludico, spia di come egli si muove poi nel contesto familiare, delle rappresentazioni che egli si forma di se stesso, dei propri genitori e dell'attuale situazione. Viene dato al bambino uno spazio che non prevede una richiesta di giudizi o di scelte ma in cui egli può riproporre, in modo naturale, schemi di comportamento e modelli relazionali abituali.

con una restituzione finale alle parti per un ulteriore lavoro comune di costruzione di senso e di rinarrazione della propria storia personale e familiare.

3. Ascoltare il minore attraverso la procedura del "Lausanne Trilogue Play clinico" (LTPc)

Uno dei quesiti posti dal giudice al perito include la necessità di riferire sul rapporto che il minore ha con ciascuno dei genitori. La specifica metodologia che il consulente può impiegare a tale scopo è l'osservazione diretta e standardizzata delle interazioni tra le parti attraverso LTP clinico dal momento che, usando le parole di Cigoli (1988), con l'osservazione «il raccontato e il comunicato cedono il passo all'interagito nell'incontro tra il singolo genitore e i suoi figli». Tale procedura consente al consulente di formulare una diagnosi del funzionamento relazionale della famiglia separata (Malagoli Togliatti, Mazzoni, 2006) partendo dall'ipotesi che le dinamiche che si manifestano nel contesto di osservazione peritale ci diranno quanto e come la famiglia gestisce la propria quotidianità a livello di cooperazione.

Il compito che viene chiesto alla famiglia è di riuscire a divertirsi lavorando insieme come una squadra. La consegna è diversa a seconda dell'età del minore: dai 6 ai 12 anni genitori e figli vengono invitati a costruire un gioco a partire da un insieme di giochi e costruzioni che fanno parte del setting; dai 12 anni in poi parliamo di LTPc narrativo poiché il compito della famiglia è di aiutare il figlio/i a creare una storia. La prova si costituisce di 4 parti o configurazioni, legate tra loro da transizioni, che permettono il passaggio tra le quattro scene successive:

1. due + uno: un genitore gioca con il figlio/i mentre l'altro si trova in una posizione di osservatore partecipante;
2. due + uno: i genitori si scambiano i ruoli;
3. tre insieme: entrambi i genitori aiuteranno i figlio/i;
4. due + uno: entrambi i genitori parlano dell'attività svolta mentre il figlio/i è nella posizione di osservazione partecipante.

È interessante allora osservare le variazioni che si discostano da questo compito di gruppo che può apparire collaborativo o disorganizzato. Attraverso una lettura strutturale può essere evidenziato il livello di partecipazione, organizzazione, attenzione focale e contatto emotivo di ciascuno dei membri. È possibile altresì rilevare, secondo una lettura clinico-funzionale, le tipologie di alleanza familiare che emergono dal gioco e che possono andare dalle alleanze cooperative e in tensione che appaiono "sufficientemente buone" alle alleanze collusive e disturbate che, invece, appaiono problematiche. Le quattro configurazioni non vengono considerate isolatamente; vengono infatti sottolineate le transizioni da una configurazione all'altra, l'abilità di negoziazione e di coordinazione tra i membri del sistema in questi momenti di passaggio, come pure la capacità di riparare gli sbagli che si compiono. Osservare le relazioni tra gli attori coinvolti ci apre la strada alle loro intenzioni, significati e sentimenti e, dunque, a quella che viene definita intersoggettività (Malagoli Togliatti, Mazzoni 2006).

Rispetto alla famiglia una simile procedura consente di formularne una diagnosi del funzionamento relazionale e di valutare da un lato la capacità della famiglia di riorganizzarsi in maniera più o meno funzionale dopo l'evento separativo, dall'altro, dal punto di vista strutturale, il livello di cooperazione e partecipazione familiare. Rispetto al CTU, l'LTPc fornisce al consulente due informazioni fondamentali: la prima relativa alla valutazione della famiglia (funzionale/disfunzionale), la seconda relativa alla valutazione delle competenze del bambino, delle sue capacità cognitive e del ruolo svolto nelle dinamiche familiari. Riteniamo opportuno procedere ad ulteriori indagini peritali con il minore solo dopo aver osservato le relazioni familiari attraverso l'LTPc.

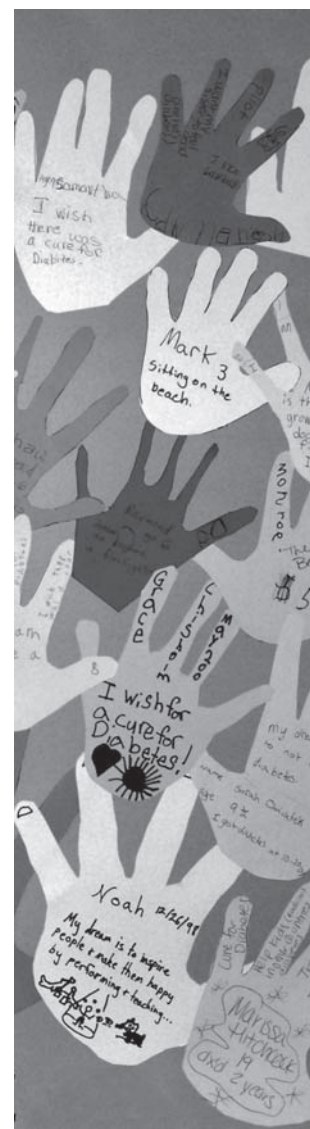
Ascoltare il minore va oltre la necessità di ricercare o ricostruire la verità dei fatti ma diventa per il perito possibilità di rilevare il ruolo svolto dal minore nel contesto ludico, spia di come egli si muove poi nel contesto familiare, le rappresentazioni che egli si forma di se stesso, dei propri genitori e dell'attuale situazione. Viene dato al

Il consulente osserva allora dove la famiglia “cede” e quali sono le risorse su cui puntare per riuscire ad uscire dalla situazione di emasse in cui è venuta a trovarsi. Parliamo dunque di una consulenza che intenda respingere le offerte collusive e restituire ai genitori la capacità decisionale come pure la capacità di valutare, capire e rinarrare le proprie e altrui esperienze e conseguentemente restituire al minore stesso le sue radici e la sua storia.

* Prof. Ordinario, Facoltà di Psicologia 1, Università "La Sapienza", Roma.
* * Dottoranda di Ricerca, Facoltà di Psicologia 1, Università "La Sapienza", Roma.

BIBLIOGRAFIA

- Cigoli V. (1997), *Intrecci familiari*, Raffaello Cortina, Milano.
Cigoli V. (1998), *Psicologia della separazione e del divorzio*, il Mulino, Bologna.
Dell'Antonio A. (1990), *Ascoltare il minore*, Giuffrè Editore, Milano.
Dell'Antonio A. (2001), *La partecipazione del minore alla sua tutela*, Giuffrè Editore, Milano.
Malagoli Togliatti M., Mazzoni S. (2006). (a cura di), *Osservare, valutare e sostenere la relazione genitori-figli. Il Lausanne Trialogue Play Clinico (LTPc)*, Raffaello Cortina, Milano.
Malagoli Togliatti M., Montinari G. (1995) (a cura di), *Famiglie Divise. I diversi percorsi fra giudici, consulenti e terapeuti*, Franco Angeli, Milano.
Pazè P. (2003), *I provvedimenti giurisdizionali per il minore nella crisi della famiglia e nella crisi del rapporto genitore/prole*. Roma. 17-19 novembre.



In the legal system, child's opportunity to be listened within the marital separation procedure is a much-discussed question. The law 54/2006, which promotes the share custody as the main answer to the separation request, defines child's opportunity to be listened as the "child's right to voice his opinions". This right is connected with both context of intervention (adoption, separation and divorce) and age requirements. The new law introduces some important changes in the work of specific social interventions like expert's consultation. Experts should plan adequate methods for child's opportunity to be listened. The main question is child's age because, according to the article 155-sexies, child has the opportunity to be listened by the Judge if he is "at least 12 years old", or if he is younger than 12 years old but he has "discernment capacities". We think that "Lausanne Trilogue Play Clinico" can be helpful to experts, in the context of consultation, to observe family interaction. With this method in fact, an expert has two important information: firstly family assessment (functional/dysfunctional) and secondly the assessment of both child's competences and his cognitive abilities.

The objective of our methodology is to offer the child a space that does not provide for judgments or choices but in which he can produce the same usual behaviours and relational patterns. Child's opportunity to be listened also means to pay attention to all messages from his family and social context. We consider that opportunity both as "child's right" and "duty" of those who protect child's interests.

link 10 . una storia

Alfred Binet (1857-1911)

GIOVANNI CAVADI

**Sante De Sanctis e la nascita della
psicologia clinica a Roma**

SILVIA DEGNI



Alfred Binet (1857-1911)

GIOVANNI CAVADI

Una breve biografia del grande psicologo francese: un'attività multiforme alla ricerca della misura delle capacità umane

Alfred Binet nasce a Nizza l'11 luglio del 1857. Figlio di un medico e di una pittrice, frequenta le scuole primarie presso l'istituto Nache e successivamente il liceo. Anche il nonno paterno era medico.

Nizza, che insieme a Mentone apparteneva al regno dei Savoia fin dal 1388, dopo la seconda guerra di indipendenza viene annessa nel 1860 alla Francia, e la Costa azzurra diventa un "satellite" di Parigi. A Nizza nacque anche Giuseppe Garibaldi (1807-1882).

Nel 1869 la famiglia Binet si trasferisce a Parigi dove Alfred prosegue gli studi presso il liceo Louis-le-Grand, dove avrà tra i compagni di classe Joseph Babinski (il futuro famoso neurologo). Si iscrive alla facoltà di diritto e si laurea in legge nel 1878, pur manifestando altri tipi di interessi. In particolare è attratto dalla prestigiosa *Revue philosophique* diretta da Th. Ribot (1839-1916). In quel periodo la rivista pubblicava anche degli articoli di psicologia delle sensazioni e delle immagini. Sarà lo stesso Ribot a incoraggiare Binet a perseguire questi interessi.

L'opera di Binet, come ha sottolineato Piaget (1973), colpisce immediatamente per l'abbondanza delle pubblicazioni e per la varietà dei problemi trattati. Essa può essere suddivisa in tre periodi legati a luoghi ed esperienze specifiche:

- primo periodo, alla *Salpêtrière*: tematiche di psicopatologia;
- secondo periodo, alla Sorbona: tematiche di psicologia sperimentale;
- terzo periodo, alla *Société libre* e laboratorio: tematiche di psicomетria e psicopedagogia.

Il periodo alla Salpêtrière

Gli anni '80 sono una testimonianza della sua non comune forza di lavoro e della capacità di occuparsi contemporaneamente di più temi. In questo decennio acquisisce una doppia competenza. Nel campo della psicofisiologia è sotto la guida di E.G. Balbiani (1825-1899) professore di embriologia al Collège de France, esponente delle moderne teorie della riproduzione e dell'eredità, che lo spinge ad intraprendere gli studi di scienze naturali alla Sorbona e lo segue per la tesi di dottorato. Nel 1884 sposa la figlia di Balbiani, Laura.

Nel 1883 incomincia un tirocinio di sei anni alla Salpêtrière, presso il Servizio di neuropsichiatria diretto da J-M. Charcot (1825-1893) e sotto la sua guida sperimenta i problemi posti dall'ipnosi e dalla suggestione. Publica alcuni lavori sulla "*psychologie morbide*" secondo una espressione a lui cara. Le ricerche sull'isteria lo portano a schierarsi, nella polemica tra Bernheim e Charcot, in favore di quest'ultimo: «Il problema che vorrei risolvere è comprendere come e perché, nelle pazienti isteriche, si verifichi una divisione della coscienza» (1889).

In questo periodo fecondo pubblica degli studi sul sonnambulismo con Ch.S. Féré (1852-1907) e nel 1887 studia le perversioni sessuali dedicando a Charcot il libro *Le magnétisme animal*. Nello studio sulle perversioni sessuali individua le leggi

È stato Binet a ideare il termine “feticismo”, che ritenne essere un disturbo acquisito (la psicopatologia del tempo lo considerava invece una degenerazione congenita), sottolineando che esso è il risultato di esperienze infantili. Secondo Binet «ogni caso di perversione sessuale rivela un episodio infantile che ha lasciato una impronta indelebile nella vita sessuale del paziente che era stato dimenticato o non ricercato con sufficiente impegno dal medico».

psicologiche che ne regolano lo sviluppo. La teoria di Binet al riguardo è, secondo Sulloway, innovativa: le principali forme di patologia sessuale potevano essere unificate nella sua teoria associazionista, fondata sull'assunto che ciascuna di esse è specificamente determinata da eventi casuali: «cioè un feticista avrebbe potuto diventare altrettanto bene un sadico o un omosessuale se nella prima infanzia fosse stato esposto a un diverso evento determinante». La teoria di Binet collegava la psicologia delle patologie sessuali con quella dell'amore normale, ponendole quasi su un *continuum*.

Fu lui a ideare il termine “feticismo”, che ritenne essere un disturbo acquisito (la psicopatologia del tempo lo considerava invece una degenerazione congenita), sottolineando che esso è il risultato di esperienze infantili. Binet evidenzia che «ogni caso di perversione sessuale rivela un episodio infantile che ha lasciato una impronta indelebile nella vita sessuale del paziente che era stato dimenticato o non ricercato con sufficiente impegno dal medico». Il termine troverà fortuna nel romanzo di O. Mirabeau *Il diario di una cameriera* (1900).

Con Féré studia anche una serie di fenomeni visivi, in particolare le immagini postume nelle forme isteriche e altre forme di rappresentazioni cromatiche d'origine allucinatoria per cui la suggestione di color rosso davanti ad un occhio e di color verde davanti all'altro provoca un alternarsi di percezioni di rosso e verde.

La situazione politico-culturale della Francia nella Terza Repubblica

A partire dal 1879 si apre in Europa un periodo di sostanziale stabilità all'interno dei singoli stati che porta ad un processo di democratizzazione e nazionalizzazione delle masse e che si riflette nell'ampliamento del suffragio universale (in Francia fin dal 1871): ciò dà origine a politiche liberal-democratiche.

Nel 1875 viene approvata in Francia la Costituzione repubblicana, la più avanzata fra quelle esistenti in Europa. Essa preve che il potere legislativo sia esercitato da una camera eletta a suffragio universale maschile e da un Senato. La figura del Presidente, capo dell'esecutivo, viene eletta dalle camere riunite.

Le elezioni del 1876 (Binet ha 20 anni) premiano i repubblicani, che si assicurano una solida maggioranza. In particolare i repubblicani-moderati (i cosiddetti “opportunisti”) e i radicali, riescono gradualmente a consolidare il nuovo regime, messo spesso a repentaglio dalla notevole instabilità dei governi e dalla grande corruzione che domina il mondo politico e finanziario. Nel 1879 si decide il ritorno del Parlamento a Parigi e l'anno successivo è approvata l'amnistia per i comunardi (i ribelli della Comune parigina) incarcerati o deportati, che permette al movimento operaio francese di ricostituire le proprie file.

Nel periodo 1879-1887, sotto la presidenza di Jules Grévy, le coalizioni repubblicane al governo intraprendono una serie di importanti riforme democratiche per la laicizzazione dello stato. Fin dal 1879 fu impostata una politica scolastica che rese obbligatoria e gratuita l'istruzione elementare, assicurò la laicità dell'insegnamento, vennero istituite le scuole per i maestri elementari e le strutture per la formazione degli insegnanti. Le leggi sulla scuola (16 giugno 1881 e 28 marzo 1882) sono legate al nome di J. Ferry (1832-1893) ministro della pubblica istruzione.

La Parigi della Terza repubblica gode di grande reputazione sia all'interno che all'estero. È la capitale europea delle arti (Renoir, Monet, Manet, Cézanne), della letteratura (De Maupassant, Daudet, France, Hugo, Renard, Verne, Zola), della musica (Bizet, Gounod, Saint-Saëns, Debussy), della scienza (Pasteur, Charcot, Becquerel), della filosofia (Bergson, Meyerson, Blondel) e della sociologia (Durkheim, Lévy-Bruhl). La facoltà *des Beaux Arts* attira studenti di architettura da tutto il mondo, anche dagli USA.

Nel 1884 (Binet aveva 27 anni) il Senato viene reso completamente elettivo, e sono approvate tre leggi importanti: quella che garantisce la libertà di associazione sindacale, quella che amplia le autonomie locali e quella che introduce il divorzio.

Nel 1894 scoppia l'*affaire* Alfred Dreyfus. Il brillante ufficiale francese di origine ebraica, accusato di tradimento a favore della Germania, è condannato all'ergasto-

lo, da espiare nell'isola del Diavolo, al largo della Guaiana francese. Nonostante le pressioni della maggior parte degli intellettuali parigini, tra i quali anche Binet, ci vorranno parecchi anni per la revisione del processo e ciò non basterà. Per rendergli la libertà sarà necessario un atto di grazia del presidente della Repubblica. La riabilitazione definitiva di Dreyfus avverrà solo nel 1906.

Nel 1899 il nuovo ministro dell'istruzione A. F. Ribot istituisce una commissione per un riesame del sistema scolastico che nel 1902 riorganizzerà l'istruzione secondaria. Nel 1901 viene fatto obbligo a tutti gli enti religiosi di ottenere l'autorizzazione dello stato per continuare a gestire le loro scuole e nel 1904, con il ministro Combes, viene soppressa ogni forma di insegnamento impartito dalle confraternite religiose e sotto la direzione del clero.

La nascita delle figlie e le prime ricerche di psicologia infantile

La nascita delle due figlie avute da Laura Balbiani, Madelen, la Margherita dei suoi libri nel 1885 (muore nel 1961) e Alice (Armanda) nel 1888 (muore nel 1938), fornisce a Binet lo spunto per occuparsi di psicologia infantile, che diventerà un suo nuovo centro di interesse. In particolare si dedica allo studio della differenze individuali e all'analisi dell'interazione tra patrimonio genetico e apprendimento tramite l'educazione.

Osserva quotidianamente il comportamento delle figlie, che diligentemente annota, e sperimenta su di esse «grazie alla loro docilità». Le due figlie fanno da spunto per le ricerche sull'intelligenza e la personalità. Rispetto a quest'ultima, nell'opera *Etude de l'intelligence*, descrive due diversi tipi mentali: Armanda, tipo letterario-immaginativo, e Margherita, tipo scientifico-pratico e con uno spiccato senso dell'osservazione: «Verso l'epoca in cui ho terminato le principali ricerche la primogenita aveva 14 anni e mezzo e la seconda 12 anni». Fornisce un quadretto curioso delle due figlie: «Margherita (Madelen) si caratterizza per la precisione del pensiero, l'attenzione costante, lo spirito pratico, l'immaginazione mediocre, l'interesse per il mondo esterno. Armanda (Alice) con un pensiero poco preciso, l'attenzione facile allo scoraggiamento, la ricchezza immaginativa, lo spirito di osservazione poco sviluppato, distaccata dal mondo esterno».

Binet si chiede se queste due sorelle «non rappresentino, fatto assai curioso, una generalità, due tendenze importanti dell'intelligenza umana. Ho avuto il piacere di continuare le mie esperienze con le mie due figliette se io non mi fossi accorto che l'età ha prodotto qualche cambiamento nel loro carattere. I ritratti psicologici che ho tratteggiato di loro sono diventati oggi meno simili di quanto fossero simili tre anni fa; mi sembra probabile che in una decina di anni altri cambiamenti ancor più rilevanti si sarebbero prodotti» (1903).

Binet conclude, in base a questo lungo studio sulle due figlie, che esistono due diverse caratteristiche mentali: l'introspezione (Armanda) cioè «la conoscenza che noi abbiamo del nostro mondo interiore, dei nostri pensieri, dei nostri sentimenti» e l'esternospesione (Margherita) cioè «l'orientamento della nostra conoscenza verso il mondo esterno, in contrapposizione con la conoscenza di noi stessi». Questi due tipi di atteggiamenti intellettuali non possono non farci ricordare quelli junghiani basati sull'introversione e l'estroversione. Come sottolinea Ellenberger (1976) il libro di Binet compare nel periodo in cui Jung studia a Parigi con Janet (nel semestre 1902-1903) e che certamente deve aver conosciuto l'opera: «deve averlo letto e dimenticato; il che costituirebbe un ulteriore esempio di quelle criptoamnesie così frequenti nella storia della psichiatria dinamica». Jung nel convegno di Monaco del 1913 presenterà un primo abbozzo sui tipi psicologici.

Sempre rispetto a questi due tipi mentali Binet conclude che essi hanno avuto una notevole importanza nella storia della filosofia e che questo può spiegare, tra l'altro, la disputa tra i pensatori medievali: i realisti e i nominalisti. Vedremo come questa "intrusione" nell'ambito della filosofia ritornerà nella sua successiva produzione e nella disputa con Bergson che, forse, gli costerà anche la cattedra al *Collège de France*.

Binet conclude, in base a un lungo studio sulle sue due figlie, che esistono due diverse caratteristiche mentali: l'introspezione, cioè «la conoscenza che noi abbiamo del nostro mondo interiore, dei nostri pensieri, dei nostri sentimenti» e l'esternospesione, cioè «l'orientamento della nostra conoscenza verso il mondo esterno, in contrapposizione con la conoscenza di noi stessi».

Nel 1892 Binet incontra il medico internista Th. Simon, che lo seguirà in tutta la carriera scientifica, e ne continuerà il pensiero anche dopo la morte. Si formerà il duo indissociabile Binet-Simon, destinato a passare come tale alla storia dello studio dell'intelligenza.

Il periodo alla Sorbona

Nell'estate del 1892, mentre è in vacanza con la famiglia nella spiaggetta di Saint Valéry, incontra casualmente il fisiologo H.E. Beaunis (1830-1921) che alla Sorbona aveva fondato nel 1889 il primo laboratorio di psicofisiologia presso l'*Ecole Pratique des Hautes Etudes*. Ne nasce una simpatica comunanza di idee che porta Binet a proporsi come collaboratore. Viene accolto nel laboratorio, dove in breve occupa un posto importante, prima come preparatore e successivamente come direttore aggiunto. Nello stesso anno incontra il medico internista Th. Simon, che lo seguirà in tutta la carriera scientifica, e ne continuerà il pensiero anche dopo la morte. Si forma così quel duo indissociabile Binet-Simon, che passerà alla posterità come tale. Come ricorderà lo stesso Simon: «avevo concluso un periodo di internato presso gli istituti psichiatrici della Senna e avevo assunto un incarico nella colonia per bambini anormali di Perray-Vanchise. Una delle cose che lo (Binet) interessò di più fu quella relativa ai soggetti che avevo a mia disposizione per eventuali esperimenti». Fine primario di Binet fu di mettere a punto dei metodi suscettibili di diagnosticare il livello intellettuale sia nei bambini handicappati della scuola primaria che in quelli anormali dell'ospizio, di cui un grande campione era ricoverato a Perray-Vanchise. Il 1894 sarà per Binet un anno molto fecondo per la diversità degli interessi e delle attività che lo coinvolgono a tutto campo. Ottiene il dottorato in scienze con una tesi dal titolo *Système nerveux sous-intestinal des insectes* e pubblica una serie di lavori che vanno dal fenomeno dell'*audition colorée* (la sinestesia) allo studio dei calcolatori prodigiosi e ai giocatori di scacchi e poi alla memoria visiva. Tra i pochi allievi e frequentatori incontra V. Henry (1872-1940) che gli rimarrà fedele collaboratore.

Tutte queste ricerche verranno pubblicate sul bollettino *Travaux du Laboratoire de Psychologie Physiologique*. Il bollettino fu il precursore della rivista annuale che fonda, con Beaunis, nel 1895, *L'année psychologique* e che diventerà una delle più prestigiose riviste di psicologia a livello internazionale (Marsala, 2005). In quell'anno, dopo un soggiorno di alcuni mesi, aprile-giugno, presso l'Università di Bucarest, per una serie di conferenze, ritorna a Parigi con uno studente, N. Vaschide (1874-1907), che diventerà uno dei suoi più fedeli collaboratori. Al rientro intraprende nuove ricerche, in cui utilizza, tra i primi, le macchie di inchiostro come test di immaginazione.

Col pensionamento di Beaunis (1894) gli succede alla direzione del laboratorio e a 35 anni diviene direttore del Laboratorio di psicologia fisiologica all'*Ecole pratique* dove perfeziona talune tecniche di laboratorio nell'ambito della misurazione sensoriale. Binet è stato il direttore del primo laboratorio francese di psicologia.

Pubblica con Henri il volume *Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs* oltre alla *Introduction à la psychologie expérimentale* dove enfatizza un uso congiunto della attenta sperimentazione e di una osservazione intesa fenomenologicamente. Nello studio della memoria dei giocatori di scacchi – «il giocatore di scacchi si rappresenta ciascun pezzo non sotto il suo aspetto esteriore, ma nella sua funzione» –, Binet dà anche un contributo di rilievo allo studio dei processi mnestici per cui ipotizza la presenza di due diversi meccanismi di ritenzione a cui sarebbero preposti due diversi tipi di memoria: «la memoria di sensazione contrapposta alla memoria di idee» (Legrenzi, Mazzocco, 1973).

Nel 1897 Binet pubblica delle riflessioni sul "paradosso dell'attore di Diderot" per fare una incursione psicologica non solo sulla recitazione, ma anche sulle arti figurative e sulla poesia. Egli sostiene che l'emozione dell'attore è della stessa natura di quella dell'uomo della strada, per cui il sentimento è equivalente alle emozioni riconosciute dalla psicologia scientifica. Egli ipotizza che nell'attore vi sia come uno sdoppiamento di personalità, dato che vi sarebbe «impossibilità psichica a fare due cose insieme e che l'emozione non può essere sincera quando coesiste uno stato mentale di critica». Lo sdoppiamento della personalità era già stato da lui ipotizzato negli studi sull'esistenza di fenomeni inconsci nei pazienti isterici: «Credo sia stato dimostrato esaurientemente, in generale, come nella mente di un paziente isterico possano coesistere due stati di coscienza che si ignorano reciprocamente» (1887).

Ciò spiega per Binet l'affermazione di Diderot che «grande attore non è colui che rende il vero, ma colui che meglio riesce a conciliare la verità con la menzogna e che l'attore non può abbandonarsi all'emozione pura e semplice, a rischio di rendere la sua condotta disarmonica ed inespressiva». Più tardi nel volume *La suggestibilité*, pubblicato nel 1900, descriverà i fenomeni di depersonalizzazione e di "fausse reconnaissance" come forme temporanee e attenuate di personalità alternante.

L'entusiasmo per questi studi lo porterà a scrivere una serie di opere teatrali come *Le pompier de Justine* con la collaborazione di J. Passy, *L'obsession* (1906), *L'homme mystérieux*, dramma realista su un caso di follia scritto con la collaborazione di André de Lorde, a sua volta autore di un melodramma di successo, *Au téléphone*. In totale Binet scrisse «nove drammi che vennero presentati soprattutto nei teatri parigini Grand Guignol e Sarah Bernhardt: fu così anche un drammaturgo» (Zazzo, 1993). Nelle storie del teatro e della letteratura francese non se ne trova traccia!

Il positivismo si afferma in Francia circa nel 1870. La scienza è l'unica forma corretta di conoscenza e il solo metodo scientifico è quello impiegato nelle scienze naturali il "principio di invarianza delle leggi della natura" di A. Comte (1789-1857). Il metodo scientifico deve essere esteso a tutti i campi del sapere e dell'attività umana, anche in psicologia. Binet, che condivide questa filosofia, conserverà sempre un gusto appassionato per l'osservazione rigorosa, quantificata, di fatti ben delimitati e «non risparmierà dei suoi sarcasmi l'atteggiamento globalistico e il linguaggio impreciso dei pedagogisti e dei medici» (Reuchlin, 1971). Ripetutamente nella sua immensa opera si ritrovano riferimenti al suo credo epistemologico: «Ci si attiene al proprio programma quando si sa esattamente ciò che si cerca, quando si formula in termini precisi il quesito che si vuole porre alla natura per mezzo della sperimentazione o della osservazione. Fine della scienza è quello di considerare ogni fenomeno come una grandezza e di applicare a questa grandezza una misura. Il metodo scientifico si fonda sulla collaborazione fra la teoria e la sperimentazione: una mediazione profonda sui dati raccolti di prima mano. Per esperienza noi non intendiamo le vaghe impressioni di coloro che hanno visto molto. Uno studio sperimentale è quello che contiene dei documenti raccolti metodicamente, riportati con sufficienti dettagli e precisioni perché si possa, con essi, ricominciare il lavoro dell'autore, verificarlo o tirare le conclusioni che gli sono sfuggite. Prima di intraprendere la sperimentazione bisogna dare forma sperimentale al problema... una ricerca si realizza allorché si è trovato il metodo, il procedimento, la tecnica che ci permettono di operare, di farci raggiungere con il minimo errore la soluzione cercata».

Nella sua *Introduzione alla psicologia sperimentale* (1894) ammette sia l'uso della sperimentazione rigorosa, sia l'osservazione definita come «l'atto che consiste nel cogliere un fenomeno psicologico così com'è, così come si presenta, coi caratteri che possiede naturalmente e le condizioni che lo accompagnano», una opzione fenomenologica.

L'instancabile attivismo intellettuale e creativo lo spinge a fondare con Henry la rivista *Intermédiaire du Biologiste* (1897) e sempre con Henry a dar vita alla *Bibliothèque psychologique et pédagogique* (1898), convinto della validità dell'applicazione del metodo sperimentale alla pedagogia.

Il periodo alla Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant

Nel 1890 Binet adotta il termine "pedologia" per designare la scienza dell'infanzia. Uno dei suoi grandi obiettivi scientifici e umani fu quello di superare l'ottica di una pedagogia che non teneva conto del potere trasformativo della scienza e di una scienza destinata ad applicazioni pratiche e utili. E sebbene la sua presenza nelle scuole elementari di Parigi fosse legata, negli ultimi anni dell'Ottocento, alla realizzazione di ricerche sul comportamento percettivo e motorio nei bambini, non gli sfuggirono gli effetti della promulgazione delle leggi Ferry che istituirono la gratuità, l'obbligatorietà e la laicità dell'insegnamento pubblico primario, impartito a tutti gli allievi dai 6 ai 12 anni. È in quest'ottica che egli, dapprima con Henri (1898) e successivamente con Vaschide (1898), in due scritti, si lamenta del fatto

Binet condivide la filosofia positivista, e conserverà sempre un gusto appassionato per l'osservazione rigorosa, quantificata, di fatti ben delimitati: «Ci si attiene al proprio programma quando si sa esattamente ciò che si cerca, quando si formula in termini precisi il quesito che si vuole porre alla natura per mezzo della sperimentazione o della osservazione. Fine della scienza è quello di considerare ogni fenomeno come una grandezza e di applicare a questa grandezza una misura.

In L'étude expérimentale de l'intelligence (1903) Binet introduce un metodo di introspezione sistematica delle "funzioni superiori dello spirito" con un progressivo abbandono del rigido associazionismo: «L'associazione non è sufficiente per spiegare lo sviluppo della vita mentale. Indubbiamente qualcosa d'altro deve connettere le nostre idee: cause più profonde, di cui è difficile precisare la natura».

che l'amministrazione municipale francese sia molto restia ad accordare permessi per compiere delle ricerche psicologiche nelle scuole «a differenza di quanto avveniva in Germania, Stati Uniti, Svezia e Danimarca, dove quelle amministrazioni erano molto sensibili al riguardo». Le ricerche psicologiche trovavano forti resistenze anche da parte dei genitori. Così, di fronte a schiere sempre più numerose di scaldabanchi e di instabili, egli sentiva l'urgenza di una rifondazione radicale del sapere sul fanciullo a scuola, tale da incidere non solo sulle riforme istituzionali, ma anche sulla prassi pedagogica del tempo.

Nel 1899 viene fondata da F. Buisson, titolare della cattedra di Scienze dell'educazione alla Sorbona, la *Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*. Binet vi aderisce subito diventandone prima vicepresidente (1901) e quindi presidente (1902), condizionandone gli studi e le ricerche sperimentali.

I suoi membri delibereranno nel 1917 di chiamare la *Société* in suo onore *Société Alfred Binet*, e dopo la fine della seconda guerra mondiale, nel 1962, quando la sede originaria verrà trasferita a Lione, per interessamento di Simon, prenderà il nome di *Société Alfred Binet et Theodore Simon* in riconoscimento di colui che fu il vero continuatore dell'opera del maestro.

Il primo Bollettino della *Société* venne pubblicato nel 1900, e Binet rappresentò fino alla morte l'elemento più vitale e creativo dell'Associazione e del Bollettino.

Nel 1900 Th. Ribot (1839-1916), lascia per raggiunti i limiti di età la cattedra di Psicologia sperimentale e comparata al *Collège de France* e Binet viene proposto come successore. Ma subirà un doppio scacco, dato che gli verrà preferito P. Janet (1859-1947) e alla cattedra alla Sorbona G. Dumas (1859-1946).

Le preoccupazioni di ordine pedagogico ed i fini sociali dell'educazione occupano sempre più l'interesse di Binet che sempre più si allontana dal laboratorio di psicofisiologia: «La pedagogia è un vaniloquio (...) il cui difetto principale è rappresentato dall'empirismo e dalla mancanza di controlli; non si è mai pensato a degli esperimenti di confronto con campioni, esperimenti indispensabili per realizzare una prova scientifica (...). Il metodo sperimentale applicato alla pedagogia non è solo un metodo valido, ma è l'unico (...). La pedagogia deve sfuggire all'ancillaggio filosofico».

Ne *La fatica intellettuale* (1898) sostiene la necessità di creare una nuova pedagogia, non una riforma della vecchia pedagogia: «I problemi di psicologia, di pedagogia, di educazione non si risolvono con le teorie letterarie, ma con lo studio prolungato, paziente e minuzioso dei fatti. Osservare e sperimentare...ecco il solo metodo che ci può portare ad ottenere un frammento di verità, sia sul piano morale che su quello fisico».

Nell'opera *L'étude expérimentale de l'intelligence* (1903) introduce un metodo di introspezione sistematica delle "funzioni superiori dello spirito" con un progressivo abbandono del rigido associazionismo: «L'associazione non è sufficiente per spiegare lo sviluppo della vita mentale. Indubbiamente qualcosa d'altro deve connettere le nostre idee: cause più profonde, di cui è difficile precisare la natura – proprio perché agiscono a livello incosciente – operano nel determinare il flusso delle nostre idee e nel costituire delle sintesi, relativamente indipendenti, di stati di coscienza. Quando ci muoviamo all'interno di una di queste sintesi abbiamo difficoltà ad individuare idee che non vi appartengano. Ma qualora un qualche elemento di un'altra sintesi sia stato richiamato alla mente, per una qualsiasi ragione, ecco che ricompare facilmente tutta la sintesi» (1982). Binet sottolinea come nell'associazione le concomitanti emotive dell'attività cognitiva e, più in generale, delle motivazioni del soggetto, non vengono prese sufficientemente in considerazione, anticipando così gli studiosi della scuola di Wurburg, passando da una psicologia del contenuto ad una psicologia dell'atto.

Nell'opera in questione utilizza la nozione di tipo, e individua quattro tipi: quello descrittivo, quello immaginativo, quello osservativo e quello poetico. Partendo da questa tipologia definisce l'intelligenza così: «L'organo fondamentale dell'intelligenza è il giudizio, altrimenti detto il buon senso, il senso pratico, l'iniziativa, la facoltà di adattarsi». Binet sottolinea come la nostra attività cognitiva tenda ad "organizzare i fatti di pensiero in insiemi unitari e dotati di senso" (Legrenzi, Mazzocco).

Le condizioni che permettono l'organizzarsi di tali insiemi possono venire ridotte all'azione di tre fattori:

- a. presenza di relazioni che ci aiutano a strutturare i singoli elementi in insiemi;
- b. inserimento di questi insiemi in una strategia finalizzata allo scopo precipuo che ci stiamo proponendo;
- c. grado di motivazione, positivo o negativo, connesso al raggiungimento di questo scopo.

Psicologia e pedagogia sperimentale

Nel 1904 Binet viene nominato membro della Commissione ministeriale che ha il compito di studiare la diagnostica degli stati di ritardo mentale e le misure da prendere per assicurare i benefici dell'istruzione per i bambini anormali. La commissione, al termine di lavori, decise che ogni fanciullo avrebbe dovuto essere sottoposto ad un esame psicologico e medico al fine di decidere se egli avrebbe dovuto essere ammesso in una scuola speciale.

In questo contesto Binet e i suoi collaboratori furono incaricati di mettere a punto un test destinato a stabilire una diagnosi scientifica degli stati inferiori dell'intelligenza da cui partirà lo studio per una pedagogia individuale: «Non è possibile parlare di metodi didattici se prima non si sono individuate le capacità dei bambini ai quali sono destinati». Sarà la fondazione di una psicomelia dello scolaro in quanto svolta principalmente a «formulare quantitativamente le condizioni di sviluppo intellettuale, somatico e culturale. Essa rappresenta una metodologia volta ad elaborare gli strumenti grazie ai quali possono effettivamente manifestarsi le capacità dei bambini nella scuola» (Avanzini).

Per l'insegnamento ai fanciulli anormali Binet apre il "laboratorio di pedagogia sperimentale" di via Grange-aux-Belles, presso il quartier popolare di Belleville a Parigi, che verrà l'anno successivo riconosciuto ufficialmente, e in ottobre viene eletto presidente del comitato internazionale provvisorio di psicologia.

Grazie alla collaborazione di diversi ispettori scolastici Binet poté accedere facilmente alle scuole elementari del distretto della Senna. La visita nelle scuole ha influito notevolmente sull'orientamento della sua opera. A Belleville vi lavorerà per lungo tempo in stretta collaborazione con Vaney, il direttore didattico della scuola elementare.

Come ha sottolineato Claparède, Binet fu il primo psicologo in Europa a svolgere ricerche psicologiche nelle scuole. Egli era profondamente convinto dell'educabilità in meglio dei bambini con ritardo mentale proprio promuovendo l'insegnamento speciale e le classi di perfezionamento. Egli non fu, come qualche suo detrattore poco informato affermò, l'ideologo della segregazione e dell'esclusione di questi fanciulli.

Le classi di perfezionamento furono concepite come una struttura di accoglienza e di preparazione per il reinserimento nelle classi normali. Egli in prima persona si incaricò di reclutare, mediante il suo test, una cinquantina di bambini deficienti, di organizzarne il programma di insegnamento, il loro processo educativo e di individuare quelle loro peculiari attitudini fino ad allora sconosciute. A testimonianza di ciò c'è un ricordo di Zazzo: «Il 5 giugno del 1971 – riferisce Zazzo – fu posta una targa al n. 36 di Grange-aux-Belles a Belleville. In fondo alla sala dove si svolgeva la cerimonia in ricordo di Binet c'era una ventina di anziani. Ho chiesto al direttore della scuola "Chi sono?" e questi mi ha risposto "I sopravvissuti tra gli studenti che Binet aveva testato all'inizio del secolo nel nostro quartiere"».

Nel 1907 Alfred si dedicherà a provare a educare i bambini ritardati, dopo averne misurato il livello mentale, istituendo per suo impegno le classi di perfezionamento.

Scriverà ancora nel 1910 che «psicologia e pedagogia sono delle scienze che non sono affatto capaci di assegnare dei fini all'attività umana. Loro compito è, invece, di farci conoscere se i mezzi che abbiamo per raggiungerli presentano vantaggi o inconvenienti che non abbiamo presenti».

Binet fu il primo psicologo in Europa a svolgere ricerche psicologiche nelle scuole. Era profondamente convinto dell'educabilità in meglio dei bambini con ritardo mentale proprio promuovendo l'insegnamento speciale e le classi di perfezionamento. Egli non fu, come qualche suo detrattore poco informato affermò, l'ideologo della segregazione e dell'esclusione di questi fanciulli.

Il ricorso al metodo del grado di istruzione costrinse Binet a rinunciare all'approccio antropometrico (la correlazione fra le dimensioni cefaliche e l'intelligenza). Come egli ricorda «Ebbi l'idea di sostituire gli scarti (rispetto alla media) della grandezza (statura) in cm dagli scarti in età».

Binet ebbe chiara la crisi dell'insegnamento in particolare di quello pubblico che «non può essere che collettivo, fornito da un maestro a più allievi alla volta (...) un insegnamento collettivo non può essere rifiutato del tutto, presenta dei vantaggi di cui non si può passare sotto silenzio dato che in sua assenza non c'è né imitazione, né emulazione (...) che favoriscono il progresso (...). Non si può far conto solo sui regolamenti ministeriali (...) ma è necessario invece modificare i programmi di insegnamento (...). È molto più utile che i maestri si interessino dei loro allievi (...) e ciò che si può chiedere ad una amministrazione intelligente è quello di diminuire le classi troppo numerose». E quando Binet parla di metodi nell'insegnamento intende riferirsi alla formazione degli insegnanti, al loro reclutamento, alla regolamentazione della durata degli studi, all'orario scolastico, alla durata delle vacanze scolastiche. Tutto ciò si fonda anche sui suoi studi sulla fatica intellettuale degli scolari e sul loro surmenage. Nella sua critica alla pedagogia dell'epoca rileva che «Si parla incessantemente dei diritti dei bambini, dei diritti che ha la sua coscienza, confondendo così i metodi dell'educazione con i fini della stessa; il fine è di fare degli uomini liberi, ma il metodo non può consistere nel trattare il fanciullo come un uomo libero, né fare appello alla sua ragione, quando è ancora in una età in cui non ha una ragione».

«Pedagogia e psicologia individuale sono inseparabili», tra di esse esiste un «rapporto di reciprocità». Come ha sottolineato Avanzini «tutta la pedagogia contemporanea si muove sulla linea di Binet e non può tenerne conto (...) "Le moderne idee educative" è una specie di testamento spirituale e nello stesso tempo una sintesi della sua carriera di studioso. Queste pagine così datate (1909) ci colpiscono per la loro attualità dovuta, sì alle profonde intuizioni psicologiche di Binet ma, ahimé !, alla lentezza delle realizzazioni pedagogiche che egli preconizzava».

Il problema della misura dell'intelligenza

Il ritardo scolastico di uno scolaro significa ben poco quando la sua scolarità sia stata irregolare o quando non si posseggono informazioni su di essa. Il ricorso al metodo del grado di istruzione costrinse Binet a rinunciare all'approccio antropometrico (la correlazione fra le dimensioni cefaliche e l'intelligenza). Come egli ricorda «Ebbi l'idea di sostituire gli scarti (rispetto alla media) della grandezza (statura) in cm dagli scarti in età» (es. un bambino con due anni di ritardo in altezza ed un anno di ritardo nella scolarità). Nella misura in psicologia individuale scriverà (1898) che «io penso che la misura psicologica e pedagogica non è una vera misurazione, è semplicemente una classificazione» e più oltre «Il termine misura non è considerato qui in senso matematico (...). C'è lì tutto un sistema di valutazione che noi crediamo nuovo e di cui noi non abbiamo il tempo di esporre le principali conseguenze (...). L'idea di misura si riduce per noi a quella di classificazione gerarchica: l'età. I livelli che essa determina, la classificazione che essa permette, si effettuano in funzione dell'età. Ma all'interno di una età data, le differenze (avanti o in ritardo) obbediscono a un modo di ripartizione analoga a quella di tutte le differenze interindividuali» (1911).

Come ha giustamente notato Ombredane: «L'età mentale è un indice convenzionale che non evolve come l'età cronologica, l'età non è che una variabile pseudo-fisica, la si può considerare come variabile sociale». Il ricorso all'età mentale è stato fatto, da Binet, sulla base di una intuizione felice, suggerita dal contatto con i bambini e le espressioni familiari alle materie del ritardo e dell'anticipo scolastico. Nel 1905 affermerà che «ai fini pratici questa classificazione equivale ad una misura».

La scala metrica dell'intelligenza

L'idea che il volume della testa di un individuo potesse essere in rapporto con lo sviluppo della sua intelligenza non scomparve con la frenologia di F. - J. Gall (1758-1828). Numerose ricerche sull'argomento furono effettuate dallo stesso Binet che

si convinse della loro infondatezza solo verso il 1910. Ciò lo portò a sviluppare la prima scala di livello mentale per bambini in età scolare utilizzando delle prove che permettevano di raggiungere i processi mentali più complessi.

L'originalità del test di Binet è stata quella di «aver girato le spalle alle prove sensoriali sostituendo alle prove elementari della maggior parte degli psicologi costruttori di tests che l'avevano preceduto (Cattell, Munsterberger, Jastrow, Kraepelin, Gilbert, Galton, ecc) e sulle quali avevano concentrato gli sforzi maggiori, dato che gli individui differiscono gli uni dagli altri dal punto di vista intellettuale sul livello delle situazioni alle quali essi possono adattarsi» e poi le differenze individuali sono più forti per i processi superiori che per i processi elementari: «le differenze individuali relative alle sensazioni sono molto deboli e insignificanti rispetto alle facoltà superiori (...). Più un processo è complicato ed elevato, più varia a seconda degli individui; le sensazioni variano da un individuo ad un altro, ma meno della memoria; la memoria delle sensazioni meno della memoria delle idee, ecc.» (Binet-Henri, 1896).

Binet sostituisce ad una scala delle quantità fisiche quella delle differenze individuali, le cerca, le descrive e le controlla, non nei soggetti comuni, ma nei soggetti eccezionali: i bambini anormali e gli individui subnormali o quelli che posseggono delle qualità fuori dal comune (calcolatori prodigiosi, giocatori di scacchi, prestigiosi scrittori, gente di teatro).

Appronta, quindi, con la collaborazione di Simon, la prima scala per lo studio dell'intelligenza. Al Congresso Internazionale di Psicologia di Roma (1905) presenta una prima versione della scala metrica dell'intelligenza. In questa versione non compaiono ancora le scale d'età: «Nostro fine è di sapere se il bambino che ci si presenta è normale o se presenta un ritardo mentale». Il *cut off* tra debolezza mentale e normalità si colloca all'item 25 (pronunciare una frase con tre nomi) che corrisponderà all'età di 10 anni.

Nel 1908 la scala metrica verrà pubblicata con i subtest da 3 a 13 anni, come rappresentato nella figura 1. Nel commentare questo suo lavoro Binet ricorda che «Noi abbiamo voluto che il nostro test fosse semplice, rapido, comodo (...) mantenendo di continuo il soggetto in contatto con lo sperimentatore» (Binet-Simon, 1906), anche se esso è uno strumento «che non bisogna mettere nelle mani di un imbecille»!

Le risposte al test si classificano in tre livelli di età: l'enumerazione a 3 anni, il bambino enumera personaggi ed oggetti senza stabilire tra loro un qualsiasi legame; la descrizione a partire dai 7 e l'interpretazione verso i 10-12 anni: c'è una anticipazione della classificazione dello sviluppo mentale di Piaget. Queste tre categorie variano nella loro formulazione e nella loro tonalità affettiva da un bambino ad un altro e bisognerà tenerne conto nella valutazione dei risultati della prestazione: vi sono gli antecedenti di una psicologia individuale o differenziale. «I nostri test mentali non possono fare conoscere la totalità di una intelligenza dato che le facoltà mentali di ogni soggetto sono indipendenti e ineguali (...). Per il momento, quello che ci colpisce sono le somiglianze tra normali e anormali. Queste somiglianze sono così numerose da veramente leggere le descrizioni delle reazioni di un bambino la cui età non sarebbe data o non potrebbe dire se egli è normale o anormale».

La distinzione, allora di moda, tra anormali medici e anormali pedagogici si trasforma per Binet, secondo la destinazione, in anormali d'ospizio e anormali scolastici. «La constatazione dei segni, la loro enumerazione, la loro descrizione appartiene, di preferenza o meno, al medico (...) ma non è forse di grande utilità rilevare e sapere, nella questione che ci preoccupa, se tale fanciullo deve o no essere accolto in una classe di anormali» (1907).

La debolezza mentale, dice Binet, è figlia dell'insegnamento obbligatorio, esso stesso conseguenza delle «esigenze della società democratica». Nell'epoca dell'analfabetismo solo si rimarcavano i poveri di spirito più sprovveduti: anormali dell'ospizio e gli idioti del villaggio. «A colpo sicuro l'idiotia è per l'ospizio; a colpo sicuro il debole è per la scuola. Rimane l'imbecille di fronte al quale si può esitare (...). Dal momento che non può apprendere né a leggere né a scrivere, il suo posto è nell'atelier. Si cercherà quindi in quale misura poter approfittare dello insegnamento speciale». La classificazione si fa più precisa: «Idiotia è ogni ragazzo che non arriva a comunicare attraverso la parola con i suoi simili. Imbecille ogni fanciullo che non

Binet sostituisce ad una scala delle quantità fisiche quella delle differenze individuali, le cerca, le descrive e le controlla, non nei soggetti comuni, ma nei soggetti eccezionali: i bambini anormali e gli individui subnormali o quelli che posseggono delle qualità fuori dal comune (calcolatori prodigiosi, giocatori di scacchi, prestigiosi scrittori, gente di teatro). Appronta, quindi, con la collaborazione di Simon, la prima scala per lo studio dell'intelligenza.

Nell'elaborare la sua scala dell'intelligenza Binet fa appello a una teoria pluralista del pensiero che comprende quattro elementi "Comprensione, inibizione, direzione e censura (critica)" e la sua scala mette in gioco l'una o l'altra di queste funzioni . Il termine censura si riferisce alle idee che «siano giudicate per misurare ciò che esse producono, e rifiutate se esse non raggiungono l'obiettivo perseguito». Binet indicò una correlazione fra ritardo e deprivazione sociale, puntualizzando allo stesso tempo l'inadeguatezza e l'inefficienza dei molti tentativi sino allora fatti per istruire i fanciulli ritardati.

arriva a comunicare per iscritto con i suoi simili. Debole è ogni fanciullo che non sa comunicare con i suoi simili con la parola e per iscritto, ma che mostra un ritardo di due o tre anni nel corso dei suoi studi, senza che tale ritardo sia dovuto ad una insufficienza di scolarità».

In Binet c'è il tentativo di strappare ad una triste sorte i ragazzi solo debolmente ritardati, ma ugualmente abbandonati negli ospizi della Francia (ad esempio quello annesso alla Salpêtrier e quello di Bicetre, i due più famosi). Egli era per la soppressione di questi internati.

Nell'elaborare la sua scala dell'intelligenza Binet fa appello ad una teoria pluralista del pensiero che comprende quattro elementi "Comprensione, inibizione, direzione e censura (= critica)" e la sua scala mette in gioco l'una o l'altra di queste funzioni (1911). Il termine censura si riferisce alle idee che «siano giudicate per misurare ciò che esse producono, e rifiutate se esse non raggiungono l'obiettivo perseguito». Binet indicò una correlazione fra ritardo e deprivazione sociale, puntualizzando allo stesso tempo l'inadeguatezza e l'inefficienza dei molti tentativi sino allora fatti per istruire i fanciulli ritardati. «Per il momento ciò che ci colpisce sono le somiglianze tra normali ed anormali. Queste somiglianze sono così numerose che, veramente da leggere le descrizioni della reazioni di un fanciullo la cui età non sarebbe conosciuta non si potrebbe dire se egli è normale o anormale» (1908). «Certe differenze si celano sotto queste somiglianze e che noi riusciremo un giorno a declinare». Da qui la sua ricerca di un sistema di ricognizione dei livelli mentali e anche i suggerimenti per una scuola i cui metodi di insegnamento siano appropriati ai deboli.

Uno dei primi seguaci di Binet fu il medico-pedagogo belga O. Decroly, forse in tutta Europa il più convinto e operoso assertore della scoperta di Binet, che invece in Francia e in altre parti d'Europa fu accolta con un certo scetticismo, mentre con più diffuso entusiasmo venne accolta negli USA, in un quadro generale di applicazione della psicologia al concreto comportamento umano. Per il Decroly la valutazione e la misura dell'intelligenza può andare di pari passo con l'opera educativa. Egli fa continuo ricorso all'uso della scala Binet-Simon sia per distinguere e depistare i veri dai falsi anormali, sia per misurare i vari livelli di intelligenza degli anormali, come pure per distinguere gli irregolari leggeri o pedagogici da quelli gravi, o medicali. Cyril Burt (1883-1971) si ispirò ai lavori di Binet per ideare degli strumenti di misura dell'attività mentale. In un suo libro sui test dedica a Binet ben 275 delle 400 pagine di cui è composto.

L'ultimo periodo di produzione scientifica

Nel periodo 1909-1910, su richiesta del Ministero della Guerra Binet sottoporrà a parecchi centinaia di coscritti il suo test, approfittando con l'occasione di aggiungere le prove per il livello "adulti". Partecipa attivamente all'organizzazione del Convegno internazionale sull'educazione e la protezione dell'infanzia indetto a Liegi nel settembre del 1908 e fu anche consigliere comunale di Samois, piccolo comune dove era uso trascorrere le vacanze estive con la famiglia: conserverà questa carica politico -amministrativa sino alla morte.

Nel dicembre del 1909 organizza una riunione preparatoria alla Costituzione di un Consiglio che avrebbe dovuto informare gli psicologi sui lavori che nei diversi paesi ciascuno di loro portava avanti ignorando quelli degli altri e, soprattutto, formulare delle conclusioni che, per la loro convergenza e concretezza, permettessero di esercitare una più efficace pressione sui pubblici poteri. L'anno successivo pensa ad un Congresso di studi da svolgersi a Bruxelles con la stesura del progettato Comitato internazionale di psicopedagogia, ma ne viene impedito dalla precarie condizioni di salute. Questo suo progetto si sarebbe poi realizzato nel 1958 su iniziativa di Hussen, Roller e Dottrens con l'istituzione dell'Associazione internazionale di pedagogia sperimentale di Lione.

Binet muore dopo alcune settimane per un edema cerebrale il 28 ottobre 1911, a 54 anni e viene sepolto nel cimitero di Montparnasse.

La scomparsa prematura non gli ha permesso di completare la sua opera, e come

sottolinea Zazzo, la celebrità della scala ha eclissato l'autore: «Alfred Binet è sparito all'ombra della scala Binet-Simon»(1993). Per la sua estrema timidezza non partecipò che raramente a dei congressi internazionali. La sua riservatezza, la modestia della sua vita, il suo parlar franco e una certa indifferenza all'altrui opinione gli procurarono, in vita, una modesta fortuna.

L'ultima sua fatica, *Les idées modernes sur les enfants*, pubblicata nello stesso anno della sua morte, è un'opera testamentaria di notevole importanza, come un bilancio che egli fa della sua stessa vita di studioso. Emerge il contributo instancabile di una persona votata alla conoscenza dei problemi della psicologia umana «di cui seppe interpretare molti dei legami che erano connessi alla educazione e alla psicopedagogia» (Bolognari1981).

Secondo Avanzini, il più profondo studioso dell'opera pedagogica di Binet, egli ha preconizzato l'istituzione di servizi del Ministero dell'educazione nazionale divenuti realtà, in Francia, a partire dagli anni Cinquanta. Ha delineato compiti e fini della psicologia scolastica; ha definito compiti e fini dei consultori psico-pedagogici; ha previsto la Commissione medico-pedagogica incaricata di formare le classi differenziali; ha richiesto una adeguata formazione del personale insegnante, specialmente a livello dell'istituto magistrale; è stato un precursore dell'orientamento scolastico - professionale e della docimologia; ha creato la pedagogia sperimentale.

Il merito, l'originalità di Binet è di aver saputo unire due qualità che raramente di trovano riunite nello stesso uomo: «la perspicacia del clinico (il senso acuto dell'osservazione), il rigore dello sperimentatore (l'esigenza di controllo)» (Zazzo,1973).

«Per il momento ciò che ci colpisce sono le somiglianze tra normali ed anormali. Queste somiglianze sono così numerose che, veramente dal leggere le descrizioni della reazioni di un fanciullo la cui età non sarebbe conosciuta non si potrebbe dire se egli è normale o anormale (...). Certe differenze si celano sotto queste somiglianze che noi riusciremo un giorno a declinare».

Fig. 1. La scala metrica di Binet-Simon nella seconda edizione del 1908 (Trad. it. a cura di G. Cavadi).

<i>Età</i>	<i>Item</i>
3 anni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrare il naso, gli occhi, la bocca 2. Enumerare le figure di un quadro 3. Ripetere due cifre 4. Ripetere una frase di sei sillabe 5. Dire il nome di famiglia
4 anni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dire il proprio sesso 2. Dire il nome di chiave, coltello, soldo 3. Ripetere tre cifre 4. Confrontare due linee
5 anni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Confrontare due scatole di peso diverso 2. Copiare un quadrato 3. Ripetere una frase di dieci sillabe 4. Contare 4 soldi semplici 5. Ricomporre un gioco di pazienza in due pezzi
6 anni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ripetere una frase di 16 sillabe 2. Confrontare, dal punto di vista estetico, due figure 3. Definire degli oggetti familiari, solo in base al loro uso 4. Eseguire tre compiti dati simultaneamente 5. Dire la propria età 6. Distinguere il mattino dalla sera
7 anni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicare le lacune in figure incomplete 2. Contare le proprie dieci dita 3. Copiare una frase scritta 4. Copiare un triangolo ed una losanga 5. Ripetere 5 cifre 6. Contare 13 soldi semplici 7. Riconoscere 4 pezzi di moneta corrente
8 anni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leggere un fatto di cronaca e cercare di ricordarne due aspetti 2. Contare 9 soldi (3 semplici e 3 doppi) 3. Nominare 4 colori 4. Contare all'inverso da 20 a 0

	5. Confrontare due oggetti mediante riconoscimento 6. Scrivere sotto dettatura
9 anni	1. Indicare la data del giorno (giorno, mese, anno) 2. Enumerare i giorni della settimana 3. Dare delle definizioni oltre a quelle ordinarie 4. Ricordare 6 aspetti dopo la lettura di un fatto di cronaca 5. Dare il resto di 4 soldi su 20 soldi 6. Ordinare 5 pesi
10 anni	1. Enumerare i mesi dell'anno 2. Riconoscere 9 pezzi di moneta corrente 3. Formare due frasi con tre parole date 4. Rispondere a 5 problemi intelligenti
11 anni	1. Criticare frasi assurde 2. Formare una frase con tre parole date 3. Dire più di 60 parole in tre minuti 4. Definire dei concetti astratti 5. Mettere delle parole in ordine
12 anni	1. Ripetere 7 cifre 2. Trovare tre rime ad una parola data 3. Ripetere una frase di 26 sillabe 4. Interpretare il significato di un quadro
13 anni	1. Ritaglio di un pezzo di carta 2. Triangolo da completare

BIBLIOGRAFIA

Le opere complete di Binet sono pubblicate sotto la direzione di Andrieu B., Laboratoire d'Histoire et de Philosophie des Sciences, Archives Raymond Poincaré, CNRS-Université Nancy II.
Il comitato editoriale di questa prima edizione è presieduto da G. Avanzini.
I quattro primi tomi sono apparsi nelle edizioni Euredit (euredit@wanadoo.fr).

- 1873 Recherches au sujet de l'influence des conditions météorologiques sur les aliénés. Thèse de Paris.
- 1880 De la fusion des sensations semblables. *Revue Philosophique*, 10, 284-301.
Du raisonnement dans les perceptions. *Revue Philosophique*, 15, 406-425.
- 1884 L'hallucination: Recherches théoriques. *Revue Philosophique*, 17, 377-412.
L'hallucination: Recherches expérimentales. *Revue Philosophique*, 17, 473-502.
- 1885 (Con Féré Ch.S.) L'hypnotisme et le transfert psychique. *Revue Philosophique*, 19, 1-25.
Hypnotisme et responsabilité. *Revue Philosophique*, 19, 265-279.
La polarization psychique. *Revue Philosophique*, 19, 369-402.
- 1886 (con Féré M. Ch.) Expérience d'hypnotisme sur les images associées. *Revue Philosophique*, 21, 159-163.
La perception de l'étendu par l'oeil: Recherches expérimentales. *Revue Philosophique*, 21, 113-121.
(con Delboeuf) Les diverses écoles hypnotiques. *Revue Philosophique*, 22, 532-533.
La psychologie du raisonnement. Alcan, Paris.
La perception extérieure. Mémoire inédit.
- 1887 (con Féré M. Ch.) Le magnétisme animal. Alcan, Paris.
Note sur l'écriture hystérique. *Revue Philosophique*, 23, 67-70.
L'intensité des images mentales. *Revue Philosophiques*, 23, 473-497.
Le fétichisme dans l'amour. *Revue Philosophique*, 24, 143-167; 252-274.
La vie psychique des micro-organismes. *Revue Philosophique*, 24, 449-489; 582-611.
- 1888 Sur les illusions du mouvement. *Revue Philosophique*, 25, 335.
Le problème du sens musculaire d'après les travaux récents sur l'hystérie. *Revue Philosophique*, 25, 465-480.
La responsabilité morale. *Revue Philosophique*, 26, 217-231.
Sur les rapports entre l'hémianopsie et la mémoire visuelle. *Revue Philosophique*, 26, 481-488.
Études de psychologie expérimentale. Doin, Paris.
- 1889 On double consciousness. Opeb Court Publishing Company, Chicago.
Recherches sur les altérations de la conscience et du mouvement chez les hystériques. *Revue Philosophique*, 27, 135-170.
La vision mentale. *Revue Philosophique*, 27, 337-373.
Contribution à l'étude de la douleur chez les hystériques. *Revue Philosophique*, 28, 169-175.
Recherches sur les mouvements volontaires dans l'anesthésie hystérique. *Revue Philosophique*, 28, 470-500.

- 1890 Contribution à l'étude du système nerveux des insectes. Thèse de doctorat en sciences.
La concurrence des états psychologiques. *Revue Philosophique*, 29, 138-155.
Recherches sur les mouvements de quelques jeunes enfants. *Revue Philosophique*, 29, 297-309.
La perception des longueurs et des nombres chez les enfants. *Revue Philosophique*, 30, 68-81.
L'inhibition dans les phénomènes de conscience. *Revue Philosophique*, 30, 136-156.
Perceptions d'enfants. *Revue Philosophique*, 30, 582-611.
- 1891 Sur un cas d'inhibition psychique. *Revue Philosophique*, 32, 622-625.
- 1892 Les mouvements de manège chez les insectes. *Revue Philosophique*, 33, 113-135.
Les altérations de la personnalité. Alcan, Paris.
Les maladies du langage d'après les travaux récents. *Revue des Deux Mondes*, 116-132.
Le calculateur Jacques Inaudi. *Revue des Deux Mondes*, 905-924.
Le problème de l'audition colorée. *Revue des Deux Mondes*, 586-614.
(con Benaïss Ch.S.) Recherches expérimentales sur 2 cas d'audition colorée. *Revue Philosophique*, 33, 448-461.
(con Philippe) Etude sur un nouveau cas d'audition colorée. *Revue Philosophique*, 33, 461-464.
La perception de la durée dans la perception simple. *Revue Philosophique*, 33, 650-659.
Observations et expériences sur le calculateur Inaudi. *Revue Philosophique*, 34, 204-221.
(con Philippe) Notes sur quelques calculateurs de profession. *Revue Philosophique*, 34, 221-233.
Questionnaire de psychologie adressé aux peintres.
- 1893 Mémoire visuelle géométrique. *Revue Philosophique*, 35, 104-106.
Note complémentaire sur M. Jacques Inaudi. *Revue Philosophique*, 35, 106-117.
(con Charcot J-M.) Un calculateur du type visuel. *Revue Philosophique*, 35, 590-594.
(con Henry V.) Les actions d'arrêt dans les phénomènes de la parole. *Revue Philosophique*, 37, 608-620.
(con Courtier) Sur la vitesse des mouvements graphiques. *Revue Philosophique*, 35, 664-671.
L'application de la psychométrie à l'étude de l'audition colorée. *Revue Philosophique*, 36, 334-336.
L'application de la psychométrie à l'étude de l'audition colorée. *Revue Philosophique*, 36, 334-336.
La psychologie expérimentale d'après les travaux du Congrès de Londres. *Revue des deux Mondes*, 431-449.
Les grandes mémoires. Résumé d'une enquête sur les joueurs d'échecs. *Revue des deux Mondes*, 826.
1894. Contribution à l'étude du système nerveux sous-intestinal des insectes. Thèse Sorbonne. (con Philippe J., Courtier P., Henri V.) Introduction à la psychologie expérimentale. Alcan, Paris.
La psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs. Hachette, Paris.
La psychologie de la prestidigitation. *Revue des deux Mondes*, 903-922.
(con Courtier) Expérience sur la vitesse des mouvements graphiques. *Revue Philosophique*, 37, 111-112.
Expériences sur M. Périclès Diamandi, calculateur. *Revue Philosophique*, 37, 113-114.
La simulation de la mémoire des chiffres. *Revue Philosophique*, 37, 114-119.
La mémoire des joueurs d'échecs qui jouent sans voir. *Revue Philosophique*, 37, 222-228. (con Passy F.) La psychologie des auteurs dramatiques. *Revue Psychologique*, 37, 228-240.
Enquête sur le caractère des enfants. *Revue Philosophique*, 37, 344-346.
La psychologie de la prestidigitation. *Revue Philosophique*, 37, 346-348.
Recherches sur le développement de la mémoire visuelle chez les enfants. *Revue Philosophique*, 37, 348-450.
(con Henri V.) De la suggestibilité naturelle chez les enfants. *Revue Philosophique*, 38, 337-347.
- 1895 Sur les illusions d'orientation. *Revue Philosophique*, 39, 229.
La mesure des illusions visuelle chez les enfants. *Revue Philosophique*, 40, 11-25.
Résumé des travaux du Laboratoire. *Revue Philosophique*, 40, 671-672.
(con Henri V.) La mémoire des mots. *Année Psychologique*, 1, 1-23.
(con Henri V.) La mémoire des phrases. *Année Psychologique*, 1, 24-59.
(con Passy F.) Notes psychologiques sur les auteurs dramatiques. *Année Psychologique*, 1, 69.
La peur chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 2.
François de Curel (notes psychologiques). *Année Psychologique*, 1, 119-173.
Les laboratoires américains de psychologie par L.B. Delabarre (traduz. di Binet), *Année Psychologique*, 1, 209-255.
Bibliographie. *Année Psychologique*, 1, 326.
- 1896 (con Henri V.) Psychologie individuelle. *Année Psychologie*, 2, 411-465.
(con Courtier) La respiration capillaire dans ses rapports avec la respiration et les phénomènes psychologiques. *Année Psychologie*, 2, 87-167.
(con Courtier) Recherches graphiques sur la musique. *Année Psychologique*, 2, 201-222.
La peur chez les enfants. *Année Psychologique*, 2, 233-254.
Bibliographie. *Année Psychologique*, 2, 335.
- 1897 (con Courtier) Les changements de forme du pouls capillaire aux différentes heures. *Année Psychologique*, 3, 10-29.
(con Courtier) Les effets du travail musculaire sur la circulation capillaire. *Année Psychologique*, 3, 30-41.
(con Courtier) Les effets du travail intellectuel sur la circulation capillaire. *Année Psychologique*, 3, 42-64.
(con Courtier) Influence de la vie émotionnelle sur le cœur la respiration et la circulation capillaire. *Année Psychologique*, 3, 65-126.
(con Vaschide N.) Influence du travail intellectuel, des émotions et du travail physique sur la pression du sang. *Année Psychologique*, 3, 127-183.
Réflexion sur le paradoxe de Diderot. *Année Psychologique*, 3, 279-295.
Psychologie individuelle: la description d'un objet. *Année Psychologique*, 3, 296-332.

- Bibliographie. Année Psychologique,3,501.
 La description d'une cigarette. Revue de Psychiatrie,235-243.
- 1898 Lettre a M. J. Finot. Revue des Revues,26,4.
 La question des études classiques d'après la psychologie expérimentale. Revue des Revues,26,461-469.
 (con Henri V.) La fatigue intellectuelle. Schleicher, Paris.
 La mesure en psychologie individuelle. Revue Philosophique,46,113-123.
 (con Vaschide N.) La psychologie à l'école primaire. Année Psychologique,4,1-14.
 (con Vaschide N.) Expériences de force musculaire et de fond chez les jeunes garçons. Année Psychologique,4,15-63.
 (con Vaschide N.) Expériences de vitesse chez les jeunes garçons. Année Psychologique,4,64-98.
 (con Vaschide N.) Expériences sur la respiration et la circulation du sang chez les jeunes garçons. Année Psychologique,4,99-132.
 (con Vaschide N.) Mesures anatomiques chez 40 jeunes garçons. Année Psychologique,4,133-136.
 (con Vaschide N.) Echelle des indications données par les différents tests. Année Psychologique,4,137-141.
 (con Vaschide N.) Corrélation des épreuves physiques. Année Psychologique,4,142-172.
 (con Vaschide N.) La mesure de la force musculaire chez les jeunes garçons. Année Psychologique,4,173-199.
 (con Vaschide N.) Expériences de vitesse chez les jeunes gens. Année Psychologique,4,200-224.
 (con Vaschide N.) Données anatomiques capacité vitale et vitesse du Cœur chez 40 jeunes gens. Année Psychologique,4,225-231.
 (con Vaschide N.) Echelle des indications données par les tests. Année Psychologique,4,232-235.
 (con Vaschide N.) Corrélation des tests de force physique. Année Psychologique,236-244.
 (con Vaschide N.) Critique du dynamomètre ordinaire. Année Psychologique,4,245-252.
 (con Vaschide N.) Examen critique de l'ergographe de Mosso. Année Psychologique,4,253-266.
 (con Vaschide N.) La physiologie du muscle dans les expériences de vitesse. Année Psychologique,4,267-279.
 (con Vaschide N.) L'effort respiratoire pendant les expériences à l'ergographe. Année Psychologique,4,280-294.
 (con Vaschide N.) Réparation de la fatigue musculaire. Année Psychologique,4,295-302.
 (con Vaschide N.) Un nouvel ergographe à ressort. Année Psychologique,4,303-315.
 Les temps de réaction du cœur, des nerfs vaso-moteurs et de la pression sanguine. Année Psychologique,4,316-326.
 Quelques réflexions et une hypothèse sur la forme du pouls capillaire. Année Psychologique,4,327-336.
 La consommation du pain pendant une année scolaire. Année Psychologique,4,337-355.
 Bibliographie. Année Psychologique,4,433.
- 1899 Revue générale sur la graphologie. Année Psychologique,4,598-615.
 Le premier devoir de l'éducation physique. Revue des Revues,28,597-608.
 La pédagogie scientifique dans l'enseignement mathématique. Revue Internationale,1,29-38.
 La suggestibilité au point de vue de la psychologie individuelle. Année Psychologique,5,82-152.
 Note relative à l'influence du travail intellectuel sur la consommation du pain dans les écoles. Année Psychologique,5,332-336.
 Bibliographie. Année Psychologique,5,645.
- 1900 La suggestibilité. Schleicher, Paris.
 Nouvelles recherches sur la consommation du pain dans ses rapports avec le travail intellectuel. Année Psychologique,6,1-73.
 Attention et adaptation. Année Psychologique,6,248-404.
 Recherches sur la sensibilité tactile pendant l'état de distraction. Année Psychologique,6,405-440.
 Bibliographie. Année Psychologique,6,493,
 Revue générale sur la pédagogie expérimentale en France. Année Psychologique,6,594-606.
- 1901 Recherches préliminaires de céphalométrie sur 59 enfants d'intelligence inégale choisis dans les écoles primaires de la ville de Paris. Année Psychologique,7,369-374.
 Recherches préliminaires de céphalométrie sur 59 enfants d'intelligence inégale choisis dans les écoles primaires de la ville de Paris. Année Psychologique,7,369-374.
 Recherches complémentaires de céphalométrie sur 100 enfants d'intelligence inégale choisis dans les écoles primaires de Seine-et-Marne. Année Psychologique,7,375-403.
 Recherches de céphalométrie sur 60 enfants d'élite et arriérés des écoles primaires de Paris. Année Psychologique,7,412-429.
 L'observateur et l'imaginatif. Année Psychologique,7,519-523.
 Un nouvel appareil pour la mesure de la suggestibilité. Année Psychologique,7,524-536.
 Bibliographie. Année Psychologique,7,560.
 Lettre à propos d'un article de M. Blum. Revue Philosophique,52,232.
 Réponse à une demande de plusieurs de nos collègues: comment faire de la psychologie?.
 La psychologie de l'enfant au Congrès de psychologie de Paris. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,2,33-34.
 Quelques réflexions sur l'application de la méthode expérimentale. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,2,41-43.
- 1902 Nouvelles recherches de céphalométrie. Année Psychologique,8,340-344.
 La croissance du crâne et de la face chez les anormaux l'enfant, entre 4 et 18 ans. Année Psychologique,8,345-362.
 Corrélation des mesures céphaliques. Année Psychologique,8,363-367.

- Les proportions du crane chez les aveugles. Année Psychologique,8,368-391.
Bibliographie. Année Psychologique,8,391.
- 1903 Le vocabulaire et l'idéation. Revue Philosophique,54,359-366.
L'écriture pendant les états d'excitation artificielle. Année Psychologique,9,57-88.
La mesure de la sensibilité. Année Psychologique,9,89-128.
Les simplistes (enfants d'école et adultes). Année Psychologique,9,129-168.
Les distraits. Année Psychologique,9,169-197.
Les interpréteurs. Année Psychologique,9,198-284.
Le seuil de la sensation double ne peut être fixé scientifiquement. Année Psychologique,9,246-252.
Influence de l'exercice et de la suggestion sur la position du seuil. Année Psychologique,9,234-245.
Bibliographie. Année Psychologique,9,261.
De la sensation à l'intelligence. Revue Philosophique,56,449-567;592-618.
L'étude expérimentale de l'intelligence. Schleicher, Paris.
Avis à nos collègues. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,11,258-259.
- 1904 nos commissions de travail. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,14,337-346.
Avis au grand public. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,15,385.
Addition à l'article de M. Boyer. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,15,412-414.
Une expérience collective, en séance, sur les relations entre l'écriture et l'intelligence. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, 15,395-397.
Les frontières anthropométriques des anormaux. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,16,430-438.
Avis. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,17,456-498.
a ressemblance de deux jumelles. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,18,522-527.
A MM. les Directeurs et Mmes les Directrices des E.N.I. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, et Institutrices,19,529-531.
Le passé et l'avenir de notre Société. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,19,547-555.
La création littéraire. Portrait psychologique de M. Paul Hervieu. Année Psychologique,10,1-62.
Sommaire des travaux en cours à la Société de psychologie de l'enfant. Année Psychologique,10,116-130.
Question de technique céphalométrique. Année Psychologique,10,139-141.
La graphologie et ses révélations sur le sexe et l'âge et l'intelligence. Année Psychologique,10,179-210.
Revue annuelle des erreurs de psychologie. Année Psychologique,10,396-397.
Bibliographie. Année Psychologique,10,398.
- 1905 Les petits problèmes moraux:à propos d'un article de M.Flamand.Revue Pédagogique,45,65-70.
Nos commissions d'études sur les enfants anormaux et arriérés. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,20,558-559.
Réflexions à propos de 2 communications de M. Boyer et de M. Meuzy. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,20,563-564.
A nos collègues. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,21,589.
Nos commissions d'études, la fague intellectuelle. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,21,590.
Les mensurations corporelles dans l'école. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,21,590.
Expérience sur la mesure de la fatigue intellectuelle scolaire au moyen du sens du toucher. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,22,628-632.
Nos nouvelles commissions de pédagogie:Commission du langage et de l'écriture. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,22,613-615.
Expérience sur la fatigue intellectuelle scolaire au moyen du toucher. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,23,644-652.
Note sur l'étude de Mme Rousson. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,25,700-702.
Quelques réflexions sur le travail de Muller et Vibert Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,26,15-16.
A mes collègues de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant.
Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,26,2-3.
Séance de travail:Procès-Verbal de l'Assemblée Générale du 16-11-05.Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,27,17-18.
Allocution de M.Binet:Méthodes qui nous permettent d'apprécier la valeur intellectuelle des enfants et leur différentes aptitudes. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,27,25-27.
(con Henry V.) Recherches sur la fatigue intellectuelle scolaire et la mesure qui peut en être faite au moyen du dynamomètre. Année Psychologique,11,1-37.
A propos de la mesure de l'intelligence. Année Psychologique,11,69-82.
Etude de métaphysique sur la sensation et l'image. Année Psychologique,11,91-116.
(con Simon Th.) Enquête sur le mode d'existence des sujets sortis d'une école d'arriérés. Année Psychologique,11,137-145.
(con Simon Th.) Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. Année Psychologique,11,163-190.
(con Simon Th.)Méthode nouvelle pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. Année Psychologique,11,191-244.
(con Simon Th.) Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel des

- anormaux d'hospice et d'école primaire. Année Psychologique,11,245-336.
 Bibliographie. Année Psychologique,11,606.
 Note sur le grossissement provoqué de l'écriture. Archives de Psychologie,4,81-82.
 Les problèmes des enfants anormaux. Revue des Revues,54,308-322.
 Un laboratoire de pédagogie normale. Revue générale des sciences,16,1069.
 L'ame et le corps. Flammarion, Paris.
- 1906 Les révélations de l'écriture d'après un contrôle scientifique. Alcan, Paris.
 Comité international de pédagogie: sur l'utilité de créer une commission internationale et permanente de pédagogie. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,28,50-53.
 Commission des sentiments moraux: Chercher parmi les enfants ceux qui présentent des aptitudes spéciales. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,28,55-57.
 Séance de travail du 8-2-06. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,29,65.
 Examen pédagogique de l'état de la vision chez les élèves. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,29,66-79.
 Séance de travail du 8-3-06. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,30,89.
 L'attitude de l'enfant qui écrit. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,31,132-143.
 Réponse à M. Tissié à propos des photographies d'attitude. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,32,170-175.
 La révélation de l'écriture. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,33,181-186.
 Le laboratoire de la rue Grange-aux Belles; Attitude correcte pour écrire. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,35,10-24.
 (con Simon Th.) Misère physiologique et misère sociale et morale. Année Psychologique,12,1-24.
 Pour la philosophie de la conscience. Année Psychologique,12,113-136.
 Recherches de pédagogie scientifique. Année Psychologique,12,200-210.
 Bibliographie. Année Psychologique,12,404.
 Les premiers mots de la thèse idéaliste. Revue Philosophique,61,599.
 (con Simon Th., Vaney F.A.) Pédagogie scientifique. Année Psychologique,12,233-274.
- 1907 Une expérience cruciale en graphologie. Revue Philosophique,64,22-40.
 Les révélations de l'écriture d'après un contrôle scientifique. Revue Philosophique,63,318.
 (con Simon Th.) Les enfants anormaux. Colin, Paris.
 (con Simon Th.) Le carnet sanitaire des écoliers. Revue Scientifique,1,97-1003.
 Epilogue d'une discussion sur l'attitude de l'enfant qui écrit. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,35,43-48.
 Encore la controverse sur les deux photographies. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,36,67-70.
 A propos de la conférence de M. Vaney. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,37,82-83.
 Quelques réflexions au sujet de la conférence de M. Vialle, sur le traitement du bégaiement. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,37,86-88.
 Simple accusé de réception. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,38,38.
 Réflexions sur la conférence de M. Lévy. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,39,119-121.
 La valeur médicale de l'examen de la vision par les instituteurs. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,40,145-163.
 Les nouvelles classes de perfectionnement. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,41,170-183.
 A propos du bégaiement. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,41,183-184.
- 1908 Allocution du Président sur les enfants normaux. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,44,59-60.
 Nos nouvelles commissions. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,45,83-85.
 A propos de récentes expériences de psychologie sur la mémoire de l'orthographe. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,46,104-108.
 Un livre récent de W. James sur l'éducation. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,46,114-120.
 Séance de travail du 14-5-08. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,47,121.
 Les méthodes permettant de contrôler le rendement scolaire d'un enseignement d'une classe d'anormaux. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,48,143-152.
 Un livre récent de W. James sur l'éducation: causerie pédagogique. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,48,167-168.
 Petites nouvelles pédagogiques. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,49,182-184.
 Enquête sur l'enseignement de la philosophie. Bulletin de la Société Française de philosophie,1.
 (con Simon Th.) Le développement de l'intelligence chez les enfants. Année Psychologique,14,1-94.
 L'évolution de l'enseignement philosophique. Année Psychologique,14,152-231.
 (con Simon Th.) Langage et pensée. Année Psychologique,14,234-239.
 Essai sur la chiromancie expérimentale. Année Psychologique,14,390-404.
 Causerie pédagogique. Année Psychologique,14,405-431.
 Bibliographie. Année Psychologique,14,404.
- 1909 Ce que vaut l'école primaire comme préparation à la vie. Bulletin de la Société libre pour l'étude

- psychologique de l'enfant,52,58-63.
 La pédagogie expérimentale d'après la littérature allemande. Année Psychologique,52,67-71.
 Petite nouvelles:création de classes d'anormaux. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,52,71.
 Séance de travail du 11-3-09;Notre première Filiale Lyon. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,53,73-74.
 L'âge de la lecture;Deux mots au sujet de la lettre de M. Baudrillard. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,54,112-114.
 A propos de l'enquête sur les enfants paresseux. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,56,154-157.
 A propos du conflit entre les sourds-muets et les professeurs de sourds-muets. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,58,32-33.
 (con Simon Th.) L'intelligence des imbécilles. Année Psychologique,15,1-147.
 Le bilan de la psychologie en 1908. Année Psychologique,15,5-12.
 (con Simon Th.) Nouvelle théorie psychologique et clinique de la démence. Année Psychologique,15,168-272.
 Le mystère de la peinture. Année Psychologique,15,300-315.
 (con Alice Binet) La psychologie artistique de Tade Styka. Année Psychologique,15,316-356.
 (con Simon Th.) Etude sur l'art d'enseigner la parole aux sourd-muets. Année Psychologique,15,373-396.
 Bibliographie. Année Psychologique,15,389.
 1910 La neutralité scolaire. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,60,87-89.
 Correspondance;Mesure du niveau intellectuel. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,60,89-92.
 Comment les instituteurs jugent-ils l'intelligence de l'élève? Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,64,172-182.
 Mesure du degré d'instruction d'après les recherches nouvelles. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,66,1-14.
 Les signes physiques de l'intelligence chez les enfants. Année Psychologique,16,1-30.
 Le bilan de la psychologie en 1909. Année Psychologique,16,1-9.
 (con Alice Binet) Rembrandt. Nouveau mode de critique d'art. Année Psychologique,16,31-50.
 (con Simon Th.) Définition des principaux états mentaux de l'aliénation. Année Psychologique,16,61-66.
 (con Simon Th.) L'hystérie. Année Psychologique,16,67-122.
 (con Simon Th.) La folie avec conscience. Année Psychologique,16,123-163.
 (con Simon Th.) La folie maniaque dépressive. Année Psychologique,16,164-214.
 (con Simon Th.) La folie systématisée. Année Psychologique,16,215-265.
 (con Simon Th.) Les démences. Année Psychologique,16,266-348.
 (con Simon Th.) L'arriération. Année Psychologique,16,349-371.
 (con Simon Th.) Conclusion. Année Psychologique,16,361.
 La psychologie judiciaire. Année Psychologique,16.
 Le diagnostic judiciaire sur la méthode des associations. Année Psychologique,16,372-383.
 Bibliographie. Année Psychologique,16,420.
 E.Claparède,Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale:Compte rendu. Année Psychologique,16,463.
 1911 Les idées modernes sur les enfants. Flammarion, Paris.
 Etude d'un procédé nouveau pour la mesure du niveau intellectuel. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,69,156-169.
 La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,70-71,185-256.
 Communication:démission du Secrétaire Générale. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,73,289.
 Séance de travail du 9-3-11.Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,73,290-293.
 Procès-verbal de la séance du 11-3-11.Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,74,6-8.
 Assemblée générale annuelle. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,75,37.
 Séance de travail du 12-6-11.Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant,75,38-39.
 Nouvelle recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. Année Psychologique,17,145-201.
 (con Simon Th.) Réponse à quelques critiques. Année Psychologique,17,270-277.
 (con Simon Th.)La confusion mentale. Année Psychologique,17,278-300.
 (con Simon Th.)Définition de l'aliénation. Année Psychologique,17,301-350.
 (con Simon Th.) La législation des aliénés. Année Psychologique,17,351-362.
 (con Simon Th.) Parallèle entre les classifications des aliénistes. Année Psychologique,17,363-388.
 1918 Recherches sur le tremblement. Vigot, Paris.

Edizioni e traduzioni in lingue straniere

- Alabastro A. (1956) Reattivi mentali per l'esame psicologico del fanciullo. Cisalpino,Varese.
 Bell J.C. (1912) Recent literature on the Binet-Simon Tests. Journal of Educational Psychology,3,102.
 Binet A. (1971) La concezione moderna dell'infanzia.(trad. V. Bolognari). Signorelli, Roma.
 Binet A. (1889) Animal magnetism.On double consciousness.
 Binet A. (1973) Psicologia del giocatore di scacchi. In P. Legrenzi & A. Mazzocco (cur) Psicologia del

pensiero. Martello, Milano, 44-48.
 Binet A. (1974) *Pagine scelte*. In G. Avanzini. *Alfred Binet e la pedagogia scientifica*. Paravia, Torino.
 Binet A. (1976) *Le moderne idee educative*. (trad. R. Donato & E. Gilardi). Paravia, Torino.
 Binet A. & Simon Th. (1913) *A method of measuring the development of intelligence in young children*. (tran. C.H. Town) Medical Book, Chicago.
 Binet A. & Simon Th. (1914) *Mentally defective children*. (tran. W.B. Drummond) Edward Arnold, London.
 Binet A. & Simon T. (1916) *The development of intelligence in children*. (trans. E.S. Kite). Williams & Wilkins Company, Baltimore.
 Binet A. & Simon Th. (1916) *The intelligence of the feeble-minded*. (trans. E.S. Kite). Trainig Scholl Publ., Vineland.
 Binet A. & Simon Th. (1961) *The development of intelligence in children*. In J.J. Jenkins & D.G. Paterson (eds) *Studies in individual differences: The search for intelligence*. Appleton-Century-Crofts, New York, 81-111.
 Binet A. & Simon Th. (1973) *The development of intelligence in children*. *Classic in psychology*. Arno Press, New York.
 Bobertag O. (1911) *Über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon*. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 5, 105-203.
 Bobertag O. (1912) *Über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon*. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 6, 495-538.
 Bozzo M.T. & Zecca G.M. (1968) *Revisione italiana della scala d'intelligenza Stanford-Binet forma L-M*. Organizzazioni Speciali, Firenze.
 Burt C. (1914) *The measurement of intelligence by the Binet Tests*. *Eugenic Review*, 6, 36-50; 140-152.
 Burt C. (1921) *Mental and scholastic tests*. Staples Press, London-New York.
 Chotzen F. (1912) *Die Intelligenzprüfungsmethode von Binet-Simon bei Schwachsinnige Kindern*. *Zeitschrift für Angewandte Psychologie*, 6, 411-494.
 Decroly O. & Buyse R. (1928) *La pratique des tests mentaux*. Alcan, Paris.
 Dumville B. (1913) *A trial of Binet's Tests on five-year-olds*. *Journal of Experimentatl Pedagogy*, 2, 116.
 Eltese M. (1914) *A Binet-Simon-féle intelligencia-vizsgalat eredménye magyar gyermekeken*. *A Gyermekek*, 8, 257.
 Falorni M.L. (1963) *Lo studio dell'intelligenza e della psicomotricità. Gli esami psicologici II*. Editrice Universitaria, Firenze.
 Goddard H.H. (1908) *The Binet and Simon Test of intellectual capacity*. *Training School Bulletin*, 5, 3-9.
 Goddard H.H. (1910) *Four hundred feeble-minded children classified by the Binet method*. *Journal of Genetic Psychology*, 17, 387-397.
 Goddard H.H. (1911) *Two thousand normal children measured by the Binet-Simon Scale*. *Pedagogical Seminary*, 18, 237.
 Goddard H.H. (1913) *The Binet tests in relation to immigration*. *Journal of Psycho-Asthenic*, 18, 105-107.
 Goddard H.H. (1915) *The criminal imbecile: An analysis of three murder cases*. Macmillan.
 Goddard H.H. (1917) *Mental tests and the immigrant*. *Journal of Delinquency*, 2, 243-277.
 Kramer J. (1954) *Intelligenztest*. Solothurn.
 Kuhlmann F. (1912) *A revision of the Binet-Simon system*. *Journal of Psycho-Asthenic. Supplement*.
 Johnston K.L. (1911) *Binet's method for the measurement of intelligence*. *Journal of experimental Pedagogy*, 24-31.
 Longeot F. (1970) *Etude comparative de la Nouvelle Echelle Métrique (Binet-Simon) et de l'échelle de développement de la pensée logique*. *BINOP*, 26, 219-237.
 McIntyre J.L. & Rogers A.L. (1914) *The measurement of intelligence in children by the Binet-Simon Scale*. *Britisch Journal of Psychology*, 7, 284.
 Moore R.C. (1917) *The application of the Binet-Simon Scale to normal English children*. *Journal of Experimentatl Pedagogy*, 4, 121.
 Norden I. (1950?) *Hilfsmittel zur Intelligenzprüfung nach Binet-Simon-Bobertag*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam.
 Saffiotti F.V. (1916) *La misura dell'intelligenza nei fanciulli*. Tipografia dell'Unione Editrice, Roma.
 Strong A.C. (1913) *Three hundred and fifty children measured by the Binet-Simon Scale*. *Pedagogical Seminar*, 20, 485.
 Taylor N.G.R. (1916) *Further data towards the study of the Binet-Simon Scale*. *Journal of Experimentatl Pedagogy*, 3, 265.
 Terman L.M. (1917) *The material for measurement of intelligence*. Harrap, London.
 Terman L.M. & Childs S.M. (1912) *A tentative revision and extention of the Binet-Simon Scale*. *Journal of Educational Psychology*, 3, 277.
 Terman L.M., Lyman G., Ordahl L., Galbreath N. & Talbert N. (1917) *The Stanford revision and extension of the Binet-Simon Scale for Measuring Intelligence*. Warwick & York, Baltimore.
 Termann L.M. & Merrill M.A. (1937) *Measuring intelligence. A guide to administration of the new revised Stanford-Binet tests of intelligence*. Harrap, London.
 Terman L.M. & Merrill M.A. (1958) *Scala per la misura dell'intelligenza Terman-Merrill (forma L)*. Manuale. Organizzazioni Speciali, Firenze.
 Termann L.M. & Merrill M.A. (1962) *Stanford Binet intelligence scale*. Houghton Mifflin.
 Winch W.H. (1913) *Binet's mental tests*. *Child Study*, 6, 7.
 Zazzo R. (1943) *Les paradoxes du Binet-Simon*. *Bulletin d'Oriention Professionnelle*, 7-14.
 Zazzo R. (1949) *Rectification expérimentale des tests Binet Simon*. *Enfance*, 4, 366.
 Zazzo R. (1952) *Précision techniques pour l'usage du Binet Simon*. *Bulletin de Psychologie de l'Université de Paris*, 5, 4.
 Zazzo R., Gilly, M. & Verba-Rad, M. (1966) *Nouvelle échelle métrique de l'intelligence. (Analyse et révision du test «Binet-Simon»)*. Colin, Paris.

Scritti su Alfred Binet

Andrieu B. (2001). *Alfred Binet (1857-1911). Sa vie, son œuvre*. J&S éditeur, Européenne d'édition numérique, Saint-Pierre du Monte.
 Andrieu B. (éd.), *Alfred Binet. Oeuvres complètes*. Paris.

- Avanzini, G. (1974) Alfred Binet e la pedagogia scientifica. Paravia, Torino (ed. franc. 1969)
- Avanzini G. (cur) (1974) Alfred Binet. Ecrits psychologiques et pédagogiques choisis et présentés. Privat, Paris.
- Avanzini, G. (1999) Alfred Binet, PUF, Paris.
- Baud M. (1958) Une activité peu connue de Binet: le contrôle de la graphologie. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, 442, 47-55.
- Béjat R. (1966) Une correspondance inédite d'Alfred Binet. Revue Roumaine des Sciences Sociales, Psychologie, 2, 199-212.
- Béjat R. & Alexandru A. (1965) Binet professeur à l'Université de Bucarest. Revue Roumaine des Sciences Sociales, Psychologie, 1, 120-121.
- Bergson H. (1905) Discussion avec Binet sur Esprit et Matière. Bulletin de la Société Française de Philosophie, 94-99.
- Bergson H. (1908) Lettre à Binet. Année Psychologique, 14, 230-231.
- Bertrand, F.-L. (1930) Alfred Binet et son oeuvre. Paris, Alcan.
- Bolognari V. (1981) Alfred Binet pioniere della pedagogia scientifica. Samperi, Messina.
- Bonnis L.-R. (1926) Le développement de l'intelligence chez les arriérés. Thèse de doctorat, Paris.
- Brogan D.W. (1963) La nazione francese da Napoleone a Pétain. Mondadori, Milano.
- Brun A. (1999) Portrait: Alfred Binet. Textes en ligne, 2 (extrait).
- Burt C. (1911) Experimental tests of higher mental processes. Journal of Experimental Pedagogy, 93-112.
- Burt C. (1914) The measurement of intelligence by the Binet test. Eugenic Review, 6, 36-50, 140-152.
- Burt C. (1921) Mental and scholastic tests. Staples Press, London.
- Burt C. & Enid J. (1942) The factorial analysis of the Terman-Binet Test. British Journal of Educational Psychology, 12.
- Burt C., Oléron P., Perron R. de Gobineau J. & Fleishman E.A. (1943) La vie et l'oeuvre de Alfred Binet. Revue de Psychologie Appliquée, 7, 229-316.
- Burt C. (1957) Apports de Binet aux tests d'intelligence et développement ultérieur de cette technique. Revue de Psychologie Appliquée, 7.
- Caracciolo E. (1976) L'intelligenza e la sua misura. Le Monnier, Firenze.
- Caron E. (1925) Les idées d'Alfred Binet sur la psychologie expérimentale. L'Information Scolaire.
- Claparède E. (1911) Alfred Binet. Archives de psychologie, 11, 376-388.
- Dumville B. (1913) A trial of Binet's Test on five-year-olds. Journal of Experimental Pedagogy, 113-118.
- Delay J. (1958) La vie et l'oeuvre d'Alfred Binet. Psychologie Française, 3, 85-88.
- Delay J., Pichot P., Fraisse P. & Zazzo R. (1958) Commémoration du centenaire d'Alfred Binet. Psychologie française, 3.
- Delay J., Pichot P. & Perse J. (1955) L'oeuvre psychométrique d'Alfred Binet. In Méthodes psychométriques en clinique. PUF, Paris.
- Dumas M. (cur.) (1976) Storia della scienza. V Le scienze dell'uomo. Laterza, Bari.
- Dwelschauvers G. (1920) La psychologie française contemporaine. Alcan, Paris.
- Ellenberger H.F. (1976) La scoperta dell'inconscio. Storia della psichiatria dinamica. Boringhieri, Torino.
- Faber D. (1997) Binet Alfred. In N. Shaehy, A.J. Chapman & W.A. Conroy (ed) Biographical dictionary of psychology. Routledge, London-New York, 69-70.
- Fancher R. (1985) The intelligent men: Makers of the I.Q. controversy. Norton, New York.
- Fancher R. (2000) Binet Alfred. Enciclopedia of Psychology, 1, 414-416.
- Fleishman E.A. (1957) Apports de Binet aux tests psychomoteurs et développement ultérieur de ces techniques. Revue de Psychologie Appliquée, 7.
- Fraisse P. (1958) L'oeuvre d'Alfred Binet en psychologie expérimentale. Psychologie Française, 3, 105-112.
- Giroud A. (1912) La méthode de Binet. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, 82, 1-5.
- Goddard H.H. (1908) The Binet and Simon Test of intellectual capacity. Training School Bulletin, 3-9.
- Goddard H.H. (1911) The Binet and Simon Test of intellectual capacity. Training School Bulletin, 56-62.
- Goddard H.H. (1913) The Binet and Simon Test of intellectual capacity. Training School Bulletin, 22-30.
- Gould S.J. (1998) Intelligenza e pregiudizio. Contro i fondamenti scientifici del razzismo. Il Saggiatore, Milano.
- Guillaumin J. (1965) La dynamique de l'examen psychologique. PUF, Paris.
- Husson M. (1969) Le contribution de Alfred Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique. Vrin, Paris.
- Kohs S.C. (1914) The Binet-Simon measuring scale for intelligence. Journal of Educational Psychology, 215-224; 279-290.
- Johnston K.L. (1911) Binet's method for the measurement of intelligence. Journal of Experimental Pedagogy, 24-31.
- Lalou R. (1960) Cinquant'anni di teatro francese. Cappelli, Bologna.
- Larguier des Blancels J. (1912) L'oeuvre d'Alfred Binet. L'Année Psychologique, 18, 15-32.
- Lewis E.O. (1918) The Binet and point-scale methods of testing intelligence. Journal of Experimental Pedagogy, 198-202.
- Marsala M., De Caro T. & Renda M. (2005) La psicologia scientifica francese nella storia del "L'Année Psychologique". Carocci, Roma.
- Martin R. (1924) Alfred Binet. PUF, Paris.
- McNemar Q. (1943) The revision of the Stanford-Binet scale. Boston.
- Mialaret, G. (1968) Alfred Binet et la pédagogie expérimentale, Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, 500, 31-42.
- Miller G.A. (1966) Psychology. The science of mental life. Alfred Binet, psychologist, 304-315. Penguin Books, Harmondsworth.
- Moore R.C. (1917) The application of the Binet-Simon Scale to normal English children. Journal of Experimental Pedagogy, 113-128.
- Mueller F.-L. (1964) Storia della psicologia. Mondadori, Milano.
- Nicolas S. (2004) Introduction à A. Binet et Th. Simon. L'élaboration du premier test d'intelligence. Oeuvres choisies, tom II. L'Harmattan, Paris.
- Oleron P. (1957) Binet et la psychologie de l'intelligence. Revue de Psychologie Appliquée, 7.

- Oleron P. (1957) Les composantes de l'intelligence d'après les recherches factorielles. PUF, Paris (Le contribution de Binet, 29-40).
- Perron R. & De Gobineau H. (1957) Le contribution d'Alfred Binet à l'étude de l'écriture. *Revue de Psychologie Appliquée*, 7.
- Pichot P. (1958) Alfred Binet et la psychopathologie. *Psychologie Française*, 3, 96-104.
- Pichot P. (1968) Alfred Binet. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. The Macmillan Company, 2, 74-78.
- Pieron H. (1958) Quelques souvenirs personnels. *Psychologie Française*, 3, 89-95.
- Pollack R.H. & Brenner M.W. (1969) The experimental psychology of Alfred Binet: Selected papers. Springer, New York.
- Richard J-F. (2000) «L'Étude expérimentale de l'Intelligence d'Alfred Binet: cent ans après», *Psychologie française*, 45.
- Rogers A. & McIntyre J.L. (1914) The measurement of intelligence in children by the Binet-Simon Scale. *British Journal of Psychology*, 265-300.
- Schneider E. (1957) La place d'Alfred Binet dans l'évolution de la biométrie. *Revue de Psychologie Appliquée*, 7.
- Segui, J. (2000) Alfred Binet: fondateur de l'Année Psychologique. *Cahiers Alfred Binet*, 662, 91-97.
- Siegler R.S. (1992) The other Alfred Binet. *Developmental Psychology*, 28, 179-190.
- Simon Th. (1912) Alfred Binet. *L'Année Psychologique*, 18, 1-14.
- Simon Th. (1915) The measurement of intelligence. *Journal of Experimental Pedagogy*, 290-370.
- Simon Th. (1930) *Pédagogie expérimentale*. Colin, Paris.
- Simon Th. (1940) Alfred Binet. *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 365, 29-36.
- Simon Th. (1954) Souvenirs sur A. Binet. *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 415, 343-360.
- Simon Th. (1954) L'Echelle Binet-Simon et l'intelligence. *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 418, 409-420.
- Simon Th. (1957) La Société Alfred Binet. *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 434, 37-38.
- Simon Th. (1958) Alfred Binet, psychologue. *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 442, 97-101.
- Sulloway F.J. (1982) Freud biologo della psiche. *Al di là della leggenda psicoanalitica*. Feltrinelli, Milano.
- Taylor N.G. (1916) Further data towards the study of the Binet-Simon Scale. *Journal of Experimental Pedagogy*, 256-266.
- Treves D. & Saffiotti F.U. (1912) L'Echelle Métrique de l'intelligence de Binet-Simon modifiée selon la méthode Treves-Saffiotti. *Année Psychologique*, 18, 327-332.
- Varon E.J. (1935) The development of Alfred Binet's psychology. *Psychological Monograph*, 46.
- Valentine C.W. (1958) *Intelligence tests for children*. Methuen & Co., London.
- Volpe S. (1991) *Il tornio di Binet*.
- Winch W.H. (1913-15) Binet's mental test: What they are, and what we can do with them. *Child Study*.
- Wolf T. (1973) Alfred Binet. University Chicago Press, Chicago.
- Zazzo R. (1958) A. Binet et la psychologie de l'enfant. *Psychologie Française*, 3, 113-121.
- Zazzo R. (1973) Alfred Binet e la psicologia del bambino. In R. Zazzo. *Psicologia del bambino e metodo genetico*. Ed. Riuniti, Roma, 11-48.
- Zazzo R. (1973) Omaggio a Binet misconosciuto. In R. Zazzo. *Psicologia del bambino e metodo genetico*. Ed. Riuniti, Roma, 49-67.
- Zazzo R. (1993) Alfred Binet (1857-1911). *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23, 101-112.
- Zazzo R., Gilly M. & Verba-Rad M. (1971) Nouvelle Echelle métrique de l'intelligence. 1. Principes de construction et utilisation. 2. Technique d'application. A. Colin. Paris.
- Zunini G. (1964) *Psicologia*. Morcelliana, Brescia.
- Zuza F. (1948) Alfred Binet et la pédagogie expérimentale. Nauwelaerts, Louvain.
- Zuza C. (1958) Commémoration du centenaire de la naissance d'Alfred Binet. *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 442, 29-33.

Sante De Sanctis e la nascita della psicologia clinica a Roma

SILVIA DE GNI*

Definire quali ruoli e quali funzioni possa esercitare lo psicologo clinico è molto difficile quando non si riesce a trovare una tradizione di psicologia clinica. In generale le attività professionali dello psicologo sembrano essere state concettualizzate – anche e soprattutto dagli stessi psicologi – secondo criteri della distinzione dei campi di intervento e/o secondo un criterio nominalistico delle singole attività o prestazioni concretamente svolte, molto più raramente secondo un criterio di derivazione scientifico – disciplinare che è l’unico capace di definire la professione di psicologo. A Sante De Sanctis, psichiatra e psicologo, va ascritto il merito di avere individuato e sollecitato i primi ambiti di intervento psicologico. Egli utilizzò una metodologia clinico-differenziale nell’ambito di una concezione sperimentale della disciplina psicologica, integrando metodi clinici e differenziali. Questi sono stati utilizzati in molteplici settori di ricerca, come in quello psicopatologico e clinico, in quelli di psicologia criminale e giudiziaria, nell’ambito della psicotecnica, della pedagogia e della neuropsichiatria

Se trattare della nascita di una disciplina risulta difficile per molti aspetti, compito ancor più gravoso è trattare della nascita di una professione. Le difficoltà aumentano se la professione è quella dello psicologo. Questo perché la psicologia italiana nel corso del suo sviluppo storico ha dovuto rispondere a domande professionali, formative, sociali assai diversificate e questo sforzo ha inciso sull’immagine stessa che gli psicologi hanno della professione, ma anche sull’evoluzione delle risposte professionali.

Definire quali ruoli e quali funzioni possa esercitare lo psicologo clinico è molto difficile quando non si riesce a trovare una tradizione di psicologia clinica. In generale, le attività professionali dello psicologo sembrano essere state concettualizzate – anche e soprattutto dagli stessi psicologi – secondo i criteri della distinzione dei campi di intervento e/o secondo un criterio nominalistico delle singole attività o prestazioni concretamente svolte, molto più raramente secondo un criterio di derivazione scientifico-disciplinare che è l’unico capace di definire la professione di psicologo. Recuperare la tradizione della psicologia clinica non vuol dire solo fare riferimento alle esperienze di lavoro psicologico svolte storicamente dalla psicotecnica, dalla psicologia applicata e dalla psicologia clinica assumendo come unico vertice quello dei diversi contesti o in sua vece il criterio nominalistico delle differenti prestazioni erogate, bensì assumere il criterio di derivazione scientifica delle applicazioni psicologiche, unico in grado di giustificare l’intervento psicologico come epistemologicamente fondato secondo i canoni scientifici.

La fondazione scientifica della prassi professionale degli psicologi, secondo i principi della psicologia scientifica, è la sola che giustifichi l’esercizio di una professione che abbia socialmente valore ed utilità. La direzione di sviluppo dello psicologo come “*scientist-practitioner*” (Lombardo, Stampa, 1992) sembra essere incarnata



perfettamente da Sante De Sanctis, psichiatra e psicologo, che fu tra i primi – a partire dai primi anni del Novecento – ad utilizzare una metodologia clinico-differenziale nell’ambito di una concezione sperimentale della disciplina psicologica. In una prospettiva da lui stesso definita di “integralismo” metodologico, ha infatti integrato metodi clinici e differenziali, che sono stati utilizzati in molteplici settori di ricerca, in quello psicopatologico e clinico, in quelli di psicologia criminale e giudiziaria, nell’ambito della psicotecnica, nell’ambito della pedagogia e della neuropsichiatria infantile.

A De Sanctis va ascritto il merito di avere individuato e sollecitato – sulla scorta di un nutrito interesse per una concezione della psicologia clinica fortemente ancorata alla teoria e che rifugge dunque le note attribuzioni di “fuga nelle applicazioni”

o di “prassi senza teoria” – i primi ambiti di intervento psicologico. Da un punto di vista più prettamente metodologico all'autore va riconosciuto il merito di avere messo a punto una serie di strumenti squisitamente psicologici da utilizzare nei diversi ambiti di ricerca e di intervento (reattivi mentali, storia di vita del malato, analisi della mimica del pensiero, analisi della grafia, metodo onirologico...).

La produzione dello studioso nel settore psicopatologico conta novantadue lavori scientifici. De Sanctis era profondamente convinto che il comportamento dell'alienato mentale potesse essere possibile solo a partire dalla conoscenza delle strutture psicologiche della personalità, all'interno di un'articolata concezione della psicopatologia che utilizzava metodiche sia cliniche sia sperimentali; per spiegare le alterazioni funzionali esibite dalla mente malata, non soddisfatto dalla ricerca di alterazioni anatomico - funzionali del cervello, chiama in causa i principi della psicologia generale e della personalità. Comprendere la natura e il meccanismo di sviluppo della patologia mentale era l'obiettivo preminente che De Sanctis si poneva; su queste basi la psicopatologia è considerata come una disciplina applicata, collegata in modo inscindibile alla psicologia generale, deputata allo studio dei meccanismi che concorrono alla formazione dell'alienazione mentale. In questa direzione l'utilizzazione del “metodo genetico” permette al nostro autore di spiegare un evento tramite la sua genesi ed il suo sviluppo. Nel 1910 pubblica un volume interamente dedicato a tale argomento, *Patologia e profilassi mentale* (1910). In questa sede De Sanctis si sofferma sull'eziologia delle patologie psichiche individuando due categorie fondamentali di alienati: i “pazzi malati” e i “pazzi anomali”. Mentre la prima classe comprendeva le patologie innescate da fattori organici, ereditari e tossicologici, la seconda comprendeva patologie causate da fattori sociali e ambientali che pertanto richiedevano una valutazione psicopatologica più complessa ed accurata (analisi di tipo psicologico e clinico) rispetto al referto istologico. In questa stessa sede De Sanctis descrive in modo ampio e dettagliato i vari procedimenti di profilassi, medici e psicologici, utili alla prevenzione della patologia mentale. L'ultimo scritto a carattere psicopatologico è *Psicologia e psicopatologia* (1934), in cui l'autore concepisce la psicologia e la psicopatologia come legate da una base comune che si sostanzia principalmente dei metodi della psicologia sperimentale, in modo particolare quelli relativi alla psicologia differenziale ed individuale. Tra i metodi di ricerca contemplati in questo ultimo articolo, De Sanctis attribuisce particolare rilievo alla psicoterapia, definita come uno dei più riusciti connubi tra psicologia e psicopatologia, e di cui sottolinea l'efficacia sul piano pratico, oltre che sul versante scientifico. De Sanctis, negli anni Trenta, convinto che si potesse “curare con le parole” non sembra indugiare, come successivamente, invece, hanno fatto intere generazioni di psicologi, di fronte alla scelta delle parole da usare: “Certo è che la psicologia sperimentale con le sue ricerche sulla suggestibilità, sensoria e motoria e quella che potrebbe dirsi la «configurazione individuale del campo di suggestibilità» è capace di gettare un fascio di luce sulla dinamica delle guarigioni, come su quella dei delitti.” (*Psicologia e psicopatologia*, 1934).

La metodologia di tipo clinico - differenziale riveste dunque un ruolo importante anche nell'ambito degli studi di psicologia criminale e giudiziaria. Per quanto concerne la psicologia criminale, De Sanctis formula una teoria criminologica multidimensionale che attribuisce la genesi delle condotte devianti sia a fattori costituzionali sia a fattori psicologici e socio-ambientali. Per la comprensione della personalità criminale De Sanctis utilizza diverse metodiche di ricerca di tipo clinico - differenziale come i reattivi mentali, lo studio del curriculum vitae, lo studio del contesto sociale, il metodo degli interrogatori tematici multipli, il metodo delle associazioni, il metodo biopsicografico e l'indagine sui sogni. La “dinamica criminale”, secondo De Sanctis, si realizza sulla base dell'interazione di tre fattori: un fattore costante, la “criminalità latente”; un fattore variabile, la resistenza fisiologica, psicologica e ambientale che l'individuo oppone nei confronti dell'azione criminale e gli stimoli realizzatori del delitto, sia esogeni sia endogeni. Lo psicologo umbro, tuttavia, tenderà a dare maggiore peso al fattore sociale quale determinante del comportamento criminale, rifiutando di concepire la criminalità quale esito di un determinismo biologico ereditario. L'obiettivo individuato da De Sanctis per la psicologia criminale è dunque

De Sanctis individua due categorie fondamentali di alienati: i “pazzi malati” e i “pazzi anomali”. Mentre la prima classe comprendeva le patologie innescate da fattori organici, ereditari e tossicologici, la seconda si riferiva a patologie causate da fattori sociali e ambientali che pertanto richiedevano una valutazione psicopatologica più complessa ed accurata (analisi di tipo psicologico e clinico) rispetto al referto istologico.

La psicopedagogia, ritenuta da De Sanctis un'articolazione applicativa della psicologia sperimentale, viene distinta in "psicopedagnostica" e "psicopedotecnica". La prima considera le componenti somatiche e psichiche che favoriscono lo sviluppo globale della personalità come il carattere e l'intelligenza, mentre la seconda pone riguardo a tutti quei fattori, endogeni ed esogeni, che sostengono il processo di apprendimento. I metodi della psicologia educativa comprendono dunque, secondo De Sanctis, il metodo genetico-evolutivo, quello differenziale, il metodo dell'osservazione, dell'esperimento, e quello dei mental test. Sulla base di questi interessi De Sanctis contribuisce anche allo sviluppo di una nuova disciplina medica, la neuropsichiatria infantile.

quello di rendere emendabile il crimine attraverso la psicoterapia. Ed ecco dunque che viene a delinearsi la figura dello "psicologo criminale" quale esperto che svolge un'importante funzione sociale e morale.

Per lo scienziato umbro la psicologia applicata – rappresentata come un'insieme di aree disciplinari specifiche rese omogenee dall'utilizzazione di una metodologia di tipo differenziale fortemente ancorata alla psicologia dei processi di base – ha il compito ben preciso di individuare e verificare le leggi psicologiche generali nei vari ambiti dell'attività umana, identificando la variabilità ascrivibile a fattori contestuali e situazionali in cui la ricerca si realizza. La psicotecnica – concepita come una branca moderna della psicologia applicata – si pone quale oggetto di studio la psicofisiologia del lavoro umano. Sulla scorta di accurate indagini laboratoristiche De Sanctis perviene alla concezione del lavoro umano come un processo psicofisico unitario che coinvolge l'intera personalità dell'individuo, il cui grado di fatica varia dunque in relazione alla qualità del compito ed al tipo di muscoli coinvolti. Da ciò deriva l'attenzione che, secondo De Sanctis, deve essere posta nel processo di accertamento delle attitudini a determinati fattori come il "compito", il "ritmo", il "carico" e la "fatica". La mansione lavorativa più adatta a ciascun individuo è legata al rapporto tra le attitudini richieste da una professione e le caratteristiche individuali fisiche e psichiche possedute dai soggetti.

De Sanctis si occupa anche di orientamento professionale. In un articolo del 1919, *Psicologia della vocazione*, definisce la psicologia della vocazione come un'articolazione applicativa della "psicologia individuale" che ha come fine la rilevazione delle attitudini individuali. L'accertamento della vocazione procede da una "valutazione generica", tesa a verificare una generale idoneità al lavoro dell'individuo, ed una "valutazione specifica", che si prefigge di ricercare le attitudini sia somatiche, sia psichiche. I metodi utilizzati a questo scopo sono quelli della psicologia sperimentale, in modo particolare quello dell'introspezione, con cui lo "psicologo vocazionista" enuclea le "inclinazioni" dei soggetti e, attraverso procedimenti specifici, come l'"apprendimento tecnico" e i "reattivi vocazionali", individua le attitudini.

Le ricerche condotte nell'ambito della pedagogia e della neuropsichiatria infantile occupano un posto di rilievo all'interno della produzione scientifica di De Sanctis. Questi nel 1899 istituisce gli Asili-Scuola o Educatori, strutture che si ponevano come obiettivo il recupero di ragazzi "anormali" di ambo i sessi e di età compresa tra i 4 e i 10 anni. Il principio generale che guida questa esperienza è quello di far svolgere ai ragazzi un lavoro terapeutico ed educativo mediante "tecniche cliniche", valorizzando al massimo le potenzialità soggettive dei singoli e favorendo un reinserimento graduale nella società. Fine ultimo di questi istituti era rappresentato dall'educare più che dall'istruire.

La psicopedagogia, ritenuta da De Sanctis un'articolazione applicativa della psicologia sperimentale, viene dall'autore distinta in "psicopedagnostica" e "psicopedotecnica". La prima considera le diverse componenti, sia somatiche sia psichiche, che favoriscono lo sviluppo globale della personalità come il carattere e l'intelligenza, mentre la seconda pone riguardo a tutti quei fattori, sia endogeni sia esogeni, che sostengono il processo di apprendimento. I metodi della psicologia educativa comprendono dunque, secondo De Sanctis, il metodo genetico-evolutivo, quello differenziale, il metodo dell'osservazione, dell'esperimento, e quello dei mental test.

Sulla base di questi interessi De Sanctis contribuisce anche allo sviluppo di una nuova disciplina medica, la neuropsichiatria infantile. Nel 1925 scrive il primo manuale di *Neuropsichiatria infantile*, contribuendo al suo sviluppo nel nostro paese secondo due articolazioni distinte e successive: una prima deputata alla istituzionalizzazione della neuropsichiatria infantile in cui è prevalente una sottolineatura della sua appartenenza al campo medico, ed una orientata sostanzialmente a sottolineare l'importanza delle tematiche psicologiche. De Sanctis infatti – che si occupò degli aspetti clinico-psicopatologici della nuova disciplina coadiuvato dall'apporto di Maria Montessori e di Giuseppe Montesano per quanto riguardava gli aspetti più specificamente psicopedagogici – sostenne con fervore la necessità di un approccio anche psicologico al disturbo mentale considerando insufficiente la semplice nosografia e il riduzionismo biologico. Fu dunque tra i primi in Italia a fornire una classificazione

testologica del livello intellettuale in età evolutiva, a proporre una classificazione sistematica delle varie forme di alienazione mentale dell'età evolutiva e a formulare varie tecniche terapeutiche per il trattamento dei bambini disagiati psichici. L'ultimo testo pubblicato da De Sanctis in questo settore disciplinare, *Guida pratica alla semeiotica neuropsichiatrica dell'età evolutiva* (1934) – scritto evidentemente in una fase più matura della nuova disciplina e dunque lontano ormai da pressioni istitutive – ben testimonia la caratterizzazione psicologica della neuropsichiatria infantile. Gli ambiti applicativi più importanti della ricerca neuropsichiatrica di De Sanctis sono rappresentati dallo studio del ritardo intellettuale e dalla valutazione del carattere. Lo studioso difatti costruisce i noti *Reattivi De Sanctis* per effettuare la “diagnosi di livello” relativa al deficit intellettuale, attraverso cui perviene all'elaborazione del costrutto di “insufficienza mentale” che anticipa il concetto di “età mentale”, proposto da Binet e Simon, e quello di “quoziente intellettuale”, elaborato da Stern. Oltre ai *Reattivi*, la diagnosi di insufficienza mentale prevista da De Sanctis contempla anche la valutazione dei comportamenti spontanei del bambino, della capacità attentiva (tramite il Reattivo di indicazione di forme), della memoria, della capacità di apprendimento, del carattere. La valutazione del carattere, a cui De Sanctis attribuisce particolare considerazione, è effettuata a partire dalle sue componenti principali come il temperamento, l'affettività, la volontarietà, lo sviluppo dei sentimenti morali e l'emozionabilità. La metodica utilizzata a questo scopo comprende diverse fasi che vanno dall'osservazione del “comportamento spontaneo” all'osservazione del “comportamento provocato” attraverso gli “interrogatori” tematici. Dopo avere eseguito una serie di esami somatici, viene effettuato un “esame clinico complessivo” che comprende l'analisi globale delle componenti somatiche e psichiche del carattere del bambino. Infine, notevole rilievo è dato da De Sanctis all'attività subcosciente del bambino che viene studiata attraverso l'esame dell'attività onirica del bambino, dei comportamenti non verbali, delle espressioni mimiche.

Dunque De Sanctis, primo cattedratico di psicologia sperimentale e fondatore della neuropsichiatria infantile, ha dato, in quanto psicologo, un'impronta psicologica allo studio delle malattie mentali e una “curvatura” clinica alla psicologia. Lo studioso è tradizionalmente noto nella cultura italiana soprattutto come medico e psichiatra – talvolta addirittura come precursore di Freud – e comunque caratterizzato nell'ambito della psicologia principalmente come “clinico” e in parte come psicologo “applicato”, ma meno come sperimentalista. L'accentuazione di questi aspetti, però, aveva finito per sottostimare il ruolo da lui svolto nella psicologia italiana, che è invece molto più ricco e importante.

Il recente volume *Sante De Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*, (curato da Guido Cimino e Giovanni Pietro Lombardo per la Franco Angeli) si pone l'obiettivo di analizzare il profilo scientifico di questo scienziato – finora non adeguatamente studiato – e di collocarlo nel suo contesto scientifico e culturale, contribuendo al recupero di un De Sanctis psicologo “a tutto campo”, sia “generale” sia “applicato”. Quest'ultimo punto rappresenta indubbiamente uno degli aspetti più innovativi del libro.

Il profilo scientifico e professionale di Sante De Sanctis risulta paradigmatico dello sviluppo della psicologia italiana. Basti pensare alla significativa influenza negativa che la mancata integrazione tra teoria e pratica psicologica, tra ricerca di base e intervento, ha giocato sul processo di costruzione di un'identità professionale dello psicologo. La continuità della teoria in un metodo di intervento rappresenta il più grande insegnamento di De Sanctis, accanto a quello – indissolubilmente legato al primo da un rapporto di consequenzialità – di aver individuato ambiti di operatività e settori di intervento psicologico-clinico. Dunque recuperare una tradizione di psicologia clinica italiana vuol dire inevitabilmente fare i conti con Sante De Sanctis. Ogni capitolo della sua opera fondamentale, *Psicologia sperimentale* (1930, 2 vol.), costituisce l'atto di nascita di alcune importanti declinazioni della professione di psicologo.

Ma, giunti alla fine di questo breve contributo, ci si potrebbe chiedere perché dover recuperare una tradizione di psicologia clinica? Perché recuperare Sante De Sanctis dai polverosi scaffali di una biblioteca?

Il profilo scientifico e professionale di Sante De Sanctis è paradigmatico dello sviluppo della psicologia italiana. Basti pensare all'influenza negativa che la mancata integrazione tra teoria e pratica psicologica, tra ricerca di base e intervento, ha giocato nel processo di costruzione di un'identità professionale dello psicologo. La continuità della teoria in un metodo di intervento rappresenta il più grande insegnamento di De Sanctis, accanto a quello di aver individuato ambiti di operatività e settori di intervento psicologico-clinico.

La storia svolge una funzione “regolativa” nel complesso processo di definizione e di caratterizzazione degli interventi psicologici; lo “psicologo senza storia” è irrimediabilmente costretto a confondersi e ad essere confuso tra le maglie del presente. Conoscere i modi in cui la propria professionalità è venuta delineandosi rappresenta l’unica possibilità di individuare tradizioni e rapporti con altre tradizioni che consentono infine di definire aree di operatività dello psicologo clinico. Inoltre la storia, in quanto funzione irrinunciabile del contesto in cui si iscrive qualunque intervento psicologico, permette di accrescere la qualità delle prestazioni professionali, di ampliare e di fornire lucidità e prospettive nuove all’expertise psicologico-clinico.

*Ricercatrice Università La Sapienza di Roma.

BIBLIOGRAFIA

- Cimino G., Lombardo G. P., (2004). *Sante De Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*. Franco Angeli, Milano.
- De Sanctis S., (1911). *Patologia e profilassi mentale*. Vallardi, Milano.
- De Sanctis S., (1919). Psicologia della vocazione. Critica, contributi e linee generali, *Rivista di Psicologia*, XV, 1, pp. 30-69.
- De Sanctis S., (1925). *Neuropsichiatria infantile: patologia e diagnostica*. Stock, Roma.
- De Sanctis S., (1929-1930). *Psicologia sperimentale*,. 2 voll.. Stock, Roma.
- De Sanctis S.,(1934). *Guida pratica alla semeiotica neuropsichiatrica dell’età evolutiva*. Bardi, Roma.
- De Sanctis S., (1934). *Psicologia e psicopatologia*. Rivista di Psicologia, XXX, 1, pp. 1-12.
- G. P. Lombardo, Stampa P., (1992). Editoriale, *Il Giornale degli psicologi*, a. I, 1, pp. 1-3;1.

Sante De Sanctis and the birth of clinical psychology in Rome

To define the roles and functions of a clinical psychologist is very difficult and it is not possible to find a tradition in clinical psychology. Generally psychologist’s professional activities appear as concepts according to criteria of distinctions among different sectors of interventions and/or according to a pure nominal criterion of the activities or really treated performances. Seldom appear the professional activities through scientific-disciplinary criterion, the only one that can define the psychologist profession.

To Sante De Sanctis, psychiatrist and psychologist, is recognized the merit of having defined and stimulated the first fields of psychological intervention. In an experimental model applied to psychology, he used a clinical-differential method in psychopathological and clinical sectors, in those of criminal and judicial psychology, of psycho-technique, in the ambit of pedagogy and of neuropsychiatry.



link 10 esperienze

**Percorso affettivo, d'identità e
socializzazione, di un bambino con
gravi disturbi di comportamento**

PARRILLI D., MALPEDE MARIA ROCCA



Percorso affettivo, d'identità e socializzazione, di un bambino con gravi disturbi di comportamento

PARRILLI D.*, MALPEDE MARIA ROCCA**

Un'esperienza d'inserimento scolastico e sociale di un bambino con grave handicap psichico e relazionale. Ci si propone di verificare come si può inserire ed integrare un soggetto "cerebropatico" con tratti evidenti di autismo all'interno di un gruppo classe, nella scuola e nella società. La programmazione educativa e didattica, centrata sui bisogni formativi, affettivi, d'identità e di comportamento dell'alunno con handicap, è una necessità fondamentale per garantire l'inserimento e l'integrazione scolastica e sociale, anche nella prospettiva di tutelare il diritto alla diversità. Le problematiche di disadattamento del soggetto con tratti autistici vanno impostate nell'ambito scolastico, coinvolgendo tutte le figure direttamente interessate: la famiglia, lo psicologo, gli insegnanti, la classe, la scuola e le strutture socio-sanitarie.

L'insegnante di sostegno e gli operatori devono collaborare ad elaborare per l'alunno un percorso personalizzato, identificativo, di apprendimento, di comportamento che favorisca la maturazione psicologica, affettiva e relazionale; inoltre si deve valorizzare la dignità dell'individuo, come soggetto e come persona sessuata, con il fine di migliorare la "qualità" della sua vita

Autismo Infantile

L'autismo infantile è un disturbo dello sviluppo caratterizzato da deficit dell'interazione, della comunicazione e del comportamento.

I comportamenti dei soggetti autistici ci fanno capire che ci troviamo di fronte a modalità diverse di comprensione e di interpretazione del mondo, e dobbiamo cercare di difenderli come espressioni del *"diritto alla diversità"*.

La caratteristica più evidente di questi soggetti è la *"mancanza di reciprocità sociale"* e l'incapacità di instaurare relazioni interpersonali (Cerbai, C., et altri, 2003). Stanno in disparte, distaccati, assorti nel proprio mondo, anche se sono in mezzo a tante altre persone: c'è poca o nessuna interazione, reciprocità, scambievolezza, non ci sono interrelazioni, mancano condivisioni di interessi. Sono i genitori, i familiari, lo psicologo, gli educatori, gli operatori che con pazienza, tatto, perseveranza devono interagire con loro, renderli presenti, partecipi, motivarli e offrire loro interessi concreti, tenerli impegnati in attività, in diversivi, in giochi.

Questi soggetti inoltre si caratterizzano anche per la loro *"attenzione selettiva"* che usano per operare una scelta fra i vari stimoli interni ed esterni, per esercitare un



Le caratteristiche evidenziabili in soggetti con disturbo autistico sono: mancanza di reciprocità sociale, incapacità di instaurare relazioni interpersonali; incapacità di conoscere ciò che gli altri pensano e sentono, mancanza di empatia, cioè carente capacità di condividere le emozioni degli altri. La comunicazione è scarsa o assente: il linguaggio, se presente, non viene usato come funzione comunicativa. Difficoltà e mancanza di comprensione del linguaggio figurato e delle espressioni ironiche, assenza di prosodia e di intonazione, dando luogo a un linguaggio cantilenante e monotono.

controllo sulle azioni e sul comportamento, e per la loro “*dominanza sensoriale*” preferendo i *sensi prossimali* (tatto, gusto, odorato), rispetto ai *sensi distali* (vista e udito): sono più portati a toccare, a gustare, a odorare gli oggetti e le persone senza tener conto del contesto nel quale si trovano.

Caratteristiche dell'autismo

L'autismo infantile è un disturbo generalizzato dello sviluppo, a insorgenza precoce, caratterizzato da uno “sviluppo anomalo” e deficitario dell'interazione sociale, della comunicazione e del comportamento, con una notevole ristrettezza di attività e di interessi.

I fattori eziologici dell'autismo sono molteplici: danni cerebrali, fattori tossici, e chimici, infezioni, condizioni neurologiche, fattori immunologici, virus, fattori biologici, ambientali, cause genetiche (cromosoma 13 e 17), fattori metabolici, psicologici.

La sindrome dell'autismo infantile precoce fu descritta per la prima volta da Kanner (1943); tale descrizione fu importante perché per la prima volta fu distinta dalla sub-normalità mentale.

Bleuler (1985) parla di «condizioni di ritiro nel sé dalla vita sociale strutturata e perdita delle capacità di relazionarsi con le altre persone e con il mondo esterno, in modo tale da escludere qualsiasi altra cosa eccetto il sé proprio della persona».

Autismo significa «vivere in termini del sé» (Tustin, 1975): a un osservatore esterno il bambino autistico appare centrato su sé stesso e dimostra scarsa reazione al mondo esterno, fantastica continuamente, si esterna con soliloqui, dialoga tra sé con le mani, con qualche oggetto-feticcio.

Questi bambini alla nascita sembrano normali e vispi, a volte apatici, il sorriso appare normalmente. È tra il quarto e il nono mese che si nota l'*assenza di movimenti anticipatori o richiesta di vicinanza* (es. non allungano le braccia quando si vuole prenderli in braccio).

Le caratteristiche evidenziabili in soggetti con disturbo autistico sono: mancanza di reciprocità sociale, incapacità di instaurare relazioni interpersonali, incapacità di conoscere ciò che gli altri pensano e sentono, mancanza di empatia, cioè carente capacità di condividere le emozioni degli altri. La comunicazione è scarsa o assente: il linguaggio, se presente, non viene usato come funzione comunicativa.

Difficoltà e mancanza di comprensione del linguaggio figurato e delle espressioni ironiche, assenza di prosodia e di intonazione, danno luogo a un linguaggio cantilenante e monotono.

Altri comportamenti tipici sono i gesti stereotipati, (come il girarsi intorno, far girare gli oggetti, chiudere le porte, accendere e spegnere la luce, aprire e chiudere i cassetti) e le ossessività dei propri riti, dovuti “alle fobie di cambiamento”.

Spesso questi soggetti utilizzano *oggetti transizionali* (Winnicott, 1970), per instaurare dei “meccanismi di mantenimento”, mettendo in atto una serie di ritualità e di movimenti ripetitivi ed ossessivi per eliminare l'ansia e la fobia di cambiamento.

La distorsione del contatto e dell'elaborazione della realtà

Il rapporto di questi soggetti con la realtà è presente, ma notevolmente alterato. Il linguaggio è particolarmente povero, inadeguato, ricco di alterazioni; la comunicazione pare condizionata da un incomprensibile simbolismo interiore.

La realtà acquista significati angosciosi e terrificanti scatenando reazioni di difesa assai intense (reazioni di angoscia, di panico, aggressività, isolamento, alterazioni delle risposte affettive).

Spesso, quando nella fase esplorativa del corpo focalizzano propri genitali, vi si trattengono, si soffermano e li manipolano con continuità quasi ossessiva, manifestando “una struttura comportamentale masturbatoria”.

Nel caso specifico, l'alunno aveva comunque bisogno di rassicurarsi dell'esistenza

e permanenza del proprio organo. Per avere conferma di ciò agiva in modo ripetitivo nell'abbassarsi i pantaloni, guardare e verificarne la presenza, ininterrottamente, per giorni, settimane, mesi.

Quando parliamo di comportamenti manipolativi, dobbiamo considerare e tener presente una serie di variabili come la "frequenza", la "coazione", oltre che la funzione "conoscitiva-esplorativa", quella "compensativa", e quella "ansiolitica-distensiva".

Questi soggetti, infatti, sono affetti da disturbo "ossessivo-compulsivo" che li costringe a fare e ripetere le stesse cose nella solita maniera, a mantenere gli stessi oggetti invariati nel medesimo posto, per contenere ed evitare l'ansia causata dai cambiamenti e dal non avere tutto sotto controllo.

Inoltre è molto importante per essi disporre di uno spazio contenuto e delimitato, nel quale si sentono rassicurati (ecco perché sostano e si soffermano preferibilmente agli angoli, vicino alle porte dove c'è una chiusura) e al cui interno si muovono liberamente e autonomamente.

Disadattamento scolastico

L'obbligo, la necessità, la disponibilità ad inserire e integrare questi soggetti nella scuola, nella classe e nella società è una cosa bella, giusta e doverosa ma molto difficile e complessa nell'attuazione pratica. Se l'inserimento viene fatto con attenzione, accortezza, sensibilità e con i dovuti accorgimenti, diventa una cosa positiva ed interessante sia per il soggetto stesso che per gli altri alunni, anche se vanno messi in conto momenti di difficoltà e di disagio.

La legge 570 del 1977 istituisce forme di integrazione e di sostegno e garantisce una serie di accorgimenti a favore della presenza dell'alunno portatore di handicap nella scuola. È importante conoscere le condizioni neuro-psicologiche del bambino nel suo inserimento nella scuola per poter meglio avviare tale inserimento.

Infatti il personale con le varie qualifiche (*équipe* multiprofessionale) che si dedica alle cure fisiche e psicologiche di bambini autistici deve essere specificamente preparato e motivato ad aiutarli, attraverso l'educazione, attraverso condotte finalizzate, attraverso l'interazione e socializzazione, nel percorso di costruzione dell'identità personale.

Le cause neuro-psichiatriche che con maggior frequenza provocano disadattamento scolastico sono molteplici: gravi insufficienze mentali, paralisi cerebrali infantili, le varie forme di epilessia conclamata, le psicosi manifeste, l'autismo.

Il trattamento psicologico e pedagogico deve essere adattabile ad ogni singolo caso, sia in senso educativo, rieducativo, di inserimento specifico sia come sostegno psicologico, come ausilio psicoterapeutico.



Lo psicologo deve verificare come le insegnanti di sostegno e curricolari si rapportano con il bambino, quali attività proporre (si possono indicare attività come educazione fisica, attività ricreative, pittoriche, espressive). Inoltre è utile proporre giochi corporei (vola vola, esplorazione del viso, delle varie parti del corpo, la formichina etc.) perché favoriscono la risonanza corporea e recuperano certe abilità. Possono essere utilizzate tecniche pedagogiche e materiale di approfondimento specifico per realizzare attività come: animazione, drammatizzazione, comunicazione non verbale.

Lo psicologo deve valutare e verificare come le insegnanti di sostegno e curricolari si rapportano con essi, quali tipi di attività proporre per permettere ai soggetti di esprimere la loro personalità (si possono indicare attività come educazione fisica, attività ricreative, pittoriche, espressive): inoltre è importante per questi soggetti lavorare sul proprio corpo e si possono proporre una serie di giochi corporei ("vola vola", esplorazione del viso, delle varie parti del corpo, "la formichina" etc.) che favoriscono la risonanza corporea e recuperano alcune abilità. Inoltre possono essere utilizzate tecniche pedagogiche e materiale di approfondimento specifico per realizzare attività come animazione, drammatizzazione, comunicazione non verbale e tutta una serie di attività che aiutino il soggetto ad identificarsi come persona (maschio o femmina), a saper contenere o eliminare alcune abitudini disadattive e ad apprendere altre più appropriate.

Parimenti la scuola deve saper comprendere e farsi carico di taluni comportamenti anomali, irregolari che il soggetto con disturbi generalizzati dello sviluppo può mettere in atto, elaborando strategie di disponibilità e apertura verso le disabilità, accogliendo la *cultura della diversità*, propugnando e favorendo un miglioramento della qualità della vita.

Nello specifico, l'alunno autistico si caratterizzava per alcuni comportamenti insoliti, come urinare dovunque si trovasse, spogliarsi alla presenza di chiunque, calarsi i pantaloni, lanciare le scarpe, sputare etc.

Di fronte a questi comportamenti, l'atteggiamento dell'insegnante di sostegno e degli operatori è capire il perché di tali azioni, cercando di indirizzare il soggetto verso condotte più comprensibili ed accettabili.

Analisi di una esperienza vissuta con un bambino "cerebropatico"

Analizziamo un'esperienza realizzata in ambito psico-educativo per l'inserimento, l'integrazione e la socializzazione di un bambino affetto da gravi turbe comportamentali. Il caso che osserviamo riguarda un bambino affetto da "cerebropatia" dovuta a sofferenza fetale, con deficit intellettivo e disturbo di comportamento ed è anche da inserire nella patologia dell'autismo infantile.

Il percorso terapeutico con questo bambino era già iniziato da tempo, lo seguivo come psicologo di riferimento, in ambito privato e familiare.

Questa esperienza è una sperimentazione che si colloca all'interno di un percorso educativo e terapeutico di un alunno-paziente, ed è condivisa (ognuno nel proprio ambito) da una insegnante di sostegno con l'incarico annuale.

Il bambino ha un disturbo generalizzato dello sviluppo caratterizzato da accrescimento deficitario dell'interazione sociale, della comunicazione e del comportamento.

Io seguivo G. L. (incontri settimanali) in relazione al suo comportamento iperattivo, violento e aggressivo, che manifestava a casa come fuori, ma soprattutto in ambito scolastico. Programmai, con la nuova insegnante di sostegno, alcuni colloqui di carattere informativo per verificare il tipo di comportamento che G. L. metteva in atto nei confronti di lei. In uno di questi incontri la signora mi confidò che il bambino era venuto a scuola accompagnato dalla madre, era entrato nella stanza in cui c'erano giocattoli, libri e altro materiale, e senza curarsi della sua presenza aveva cominciato a percuotere questi oggetti in modo progressivo, divertendosi a fare rumore. La maestra riferiva di averlo chiamato più volte, ma lui, ignorandola, era divenuto sempre più impetuoso, violento e aggressivo verso gli oggetti e poi anche verso lei stessa, con sputi, parolacce, insulti, pedate. Allora, per calmarlo lo aveva portato in cortile; ma una volta lì, l'aveva ignorata completamente e aveva cominciato a giocare da solo, girando su se stesso, (movimenti stereotipati), senza fermarsi e senza perdere l'equilibrio.

Ogni tanto pronunciava il nome di persona "Andrea", in seguito si è scoperto che era riferito ad un personaggio immaginario che nominava prima di avere una "crisi." Col passare dei giorni, delle settimane, l'insegnante mi comunicava che era difficile coinvolgerlo in qualche attività, e inoltre mi rivelava che i comportamenti

aggressivi dell'alunno continuavano: si buttava per terra, si levava le scarpe e le lanciava, oppure si denudava, sputava etc. La signora era preoccupata, si sentiva ansiosa, insicura e non sapeva come comportarsi. Avvertiva che era necessario un cambiamento nel rapporto con l'alunno; forse proprio la sua ansia e la sua insicurezza lo rendevano più aggressivo, forse approfittava della sua incertezza, esitazione, per scatenarsi.

Proposi all'educatrice di cambiare atteggiamento e modalità di porsi, di trovare alcuni punti fermi sui quali impostare la collaborazione e parte del cambiamento: doveva acquisire una sicurezza interna, una tranquillità esterna, essere ferma e sicura per poter essere di aiuto, per poter dare tranquillità e fiducia anche a lui. Le proposi anche di porgersi, presentarsi in modo nuovo, fermo: cercare di tenerlo tranquillo, ripetergli le cose che non andavano fatte e quelle che invece doveva fare, coinvolgerlo nei giochi con gli altri bambini, adoperarsi per fargli acquisire le regole di comportamento sociale, e renderlo partecipe delle regole di convivenza. Impegnarsi a far assimilare all'alunno le differenze, le similarità con i suoi compagni; doveva sforzarsi di fargli acquistare la nozione pratica di identità personale e sessuale, che lui era un bambino, un maschio, che stava a scuola con gli altri, che aveva un nome etc..

Negli incontri successivi diedi informazioni attinenti e sostegno psicologico all'educatrice, per fronteggiare alcune problematiche specifiche di G. L.; indicai, inoltre, una bibliografia ed una lettura mirata sui soggetti autistici. Doveva cominciare dal saper usare adeguatamente il tono della voce: calmo, dolce, affettuoso oppure fermo, determinato, a seconda delle circostanze. Per entrare in sintonia con questi soggetti oltre a offrire comprensione, disponibilità, conoscenza, amorevolezza bisogna sapere interagire con giochi, con attività ludiche, poiché tali attività aiutano l'alunno a prendere maggiore consapevolezza di sé. Suggerii che era cosa utile privilegiare giochi con maggiore risonanza corporea, quali quelli che comprendono carezze, esplorazioni del viso, conoscenza della bocca, delle braccia, delle mani, degli occhi, per favorire consapevolezza del proprio corpo, dello schema corporeo e del nome con cui le varie parti vengono designate.

Sappiamo che l'identità «è una struttura psichica, che consente di riconoscersi nonostante gli inevitabili mutamenti che il vivere in relazione con l'ambiente interno ed esterno, determina» (Rifelli, 1998). Lo sforzo delle insegnanti è stato quello di far acquisire all'alunno alcune regole di comportamento, principi di vita sociale, norme di convivenza.

È utile rimarcare che alla base di tutto ci deve essere preparazione, comprensione, predisposizione, professionalità, empatia. L'empatia è la capacità di condividere le emozioni degli altri, di entrare in relazione con le persone circostanti; ed è proprio questo che deve saper fare un educatore.

L'insegnante ha riferito, nei vari incontri successivi, come l'alunno, gradualmente, ha cominciato a stare sempre più con i compagni, a socializzare. Era meno aggressivo verso di loro, cominciava a ricordare i nomi di alcuni di loro e delle insegnanti.

Si vedeva lo sforzo che l'alunno faceva per imitare i compagni nella lettura, scrittura ed attività collaterali, come ho potuto verificare io stesso, sia nelle sedute terapeutiche, sia talvolta direttamente nella vita quotidiana in famiglia e nella società.

Questa apertura e presa di coscienza di se stesso e della realtà circostante veniva manifestata in vari modi: talvolta si avvicinava all'insegnante e iniziava ad esplorare le parti del corpo toccandola, accarezzandola, quasi alla ricerca di affetto, protezione e coccole, altre volte l'abbracciava, poggiava la sua testa sulle sue spalle, le chiedeva cosa avesse sotto i vestiti, se avesse la "pancia" o la "farfallina" oppure il "grillino". La scoperta dello schema corporeo proprio e degli altri alimenta in questi soggetti curiosità, interesse, come in tutti, e li spinge a guardare, a chiedere, e a toccare. Questa nuova percezione, consapevolezza e apertura dell'alunno ci fa capire che stava acquisendo fiducia, sicurezza in se stesso e negli altri; iniziava la condivisione di certe emozioni, tenerezze, apprensioni, iniziava ad entrare in relazione con i suoi compagni e con l'ambiente circostante.

In questa situazione migliorativa, ho condiviso con l'insegnante di sostegno l'idea di incrementare ulteriormente il "linguaggio del corpo": corpo bello, attraente,

Sono state privilegiate le aree espressive, la psicomotricità e le attività manuali.

Sono stati incoraggiati il disegno, la pittura, la musica, il modellaggio, i giochi corporei, i giochi cantati e ritmati.

Si è cercato di contenere gli atteggiamenti grossolani ed esibizionistici, ed è stato facilitato un lavoro sull'interazione, sull'incentivazione, sulla competizione, sul premio, sulla ricompensa, sulla gratificazione.

Dopo un anno scolastico passato con lui, l'insegnante di sostegno ha verificato minore aggressività, maggiore disponibilità e apertura all'ascolto e migliore inserimento e integrazione.

L'identità è una struttura psichica, che consente di riconoscersi nonostante gli inevitabili mutamenti che il vivere in relazione con l'ambiente interno ed esterno, determina. Inoltre lo sforzo delle insegnanti è stato quello di far acquisire all'alunno certe regole di comportamento, certi principi di vita sociale, alcune norme di convivenza.



corpo positivo, corpo abbigliato, adornato; oppure il corpo attraverso giochi espressivi, ludoterapia, teatro, attività espressive. Lo sforzo dell'educatrice è stato anche quello di capire come certe manifestazioni di tipo sessuale fossero un mezzo di comunicazione, di uno stato d'animo, una necessità di entrare in relazione, un bisogno di conoscenza, una esigenza di condivisione.

È indubbio che l'aspetto sessuale nei soggetti autistici sia presente e sentito, e va affrontato con attenta valutazione in maniera ampia e complessiva come parte del loro essere e della loro personalità. Se si spogliano, se stanno nudi anche dove c'è gente indifferentemente, senza remore è perché non hanno assimilato canoni sociali come il pudore, l'imbarazzo, il senso di vergogna etc.. Sappiamo che la vergogna è una emozione secondaria che richiede «percezione, memoria, intelligenza e capacità di elaborazione». Nei soggetti insufficienti mentali gravi (comprese le forme autistiche) manca la piena consapevolezza di quello che fanno e quindi «non esiste per loro ritegno, né moderazione, né vergogna» (Parrilli, 1999). L'insegnante di sostegno, durante il percorso individualizzato, ha cercato di accrescere in G. L. una maggiore considerazione di se stesso, di aumentare la sua autostima e di proporre un'immagine bella e positiva del suo corpo.

Ogni qualvolta G. L. arrivava a scuola con qualcosa di nuovo, di bello, di caratteristico, l'insegnante glielo faceva notare e lo gratificava. In seguito era lui stesso che si presentava tutto contento per mostrare all'insegnante e ai propri compagni le cose per lui significative: il taglio dei capelli, le scarpe nuove, lo zaino, l'orologio, l'astuccio etc..

Resoconto conclusivo

Il resoconto conclusivo di fine anno scolastico è stato, secondo il corpo insegnante molto positivo. Indubbiamente dal punto di vista didattico sono state accantonate alcune materie curriculari, mentre sono state privilegiate le aree espressive, la psicomotricità e le attività manuali.

Sono stati incoraggiati il disegno, la pittura, la musica, il modellaggio, i giochi corporei, i giochi cantati e ritmati e tutte le attività integrative e collaterali in cui il bambino potesse meglio esprimere e comunicare la propria capacità, la propria inclinazione e il proprio vissuto.

È stato privilegiato un programma educativo sul comportamento, cercando di contenere e correggere gli atteggiamenti grossolani ed esibizionistici (sbattere le porte, togliersi le scarpe e lanciarle, spogliarsi, farsi la pipì addosso, buttarsi per terra, gridare...) ed è stato sostenuto e facilitato un lavoro sull'interazione, sull'incentivazione, sulla competizione, sul premio, sulla ricompensa, sulla gratificazione.

Dopo un anno scolastico passato con lui, l'insegnante di sostegno ha notato e verificato alcune modificazioni di comportamento e talune variazioni di atteggiamenti in senso positivo: minore aggressività, maggiore disponibilità ed apertura all'ascolto e migliore inserimento ed integrazione.

Riguardo al comportamento affettivo G. L. è meno "appiccicoso", ma soprattutto sta eliminando quelle manifestazioni plateali come lo spogliarsi, buttarsi per terra, gridare, abbracciare e baciare continuamente ed insistentemente; inoltre comincia ad accettare quello che gli altri fanno e dicono, approva e accoglie talvolta quello gli viene detto e comincia a manifestare una minima condivisione (quasi un inizio di empatia).

Ha imparato parzialmente a conoscere il proprio schema corporeo e quello degli altri. Sa riconoscere quasi tutte le parti del proprio corpo e nominarne alcune. Sta strutturandosi e acquisendo, in parte, la propria identità personale, sa di essere un maschietto, riconosce le differenze fra bambino e bambina anche se non in modo totale e completo.

Inoltre si è verificato oggettivamente che G. L. ha mostrato una maggiore e positiva autonomia in tutti gli aspetti della vita quotidiana (si toglie il giubbotto da solo, lo attacca all'attaccapanni, qualche volta se lo rimette, va in bagno da solo, cerca di allacciarsi le scarpe).

Alcuni obbiettivi vanno riproposti ed integrati il prossimo anno scolastico, quali il consolidamento della socializzazione, il potenziamento delle attività manuali, espressive (pittura, ceramica), dei giochi corporei, e in generale tutte le attività in cui l'alunno può esprimere meglio la sua personalità; inoltre va seguito con maggiore attenzione nel suo comportamento, cercando di finalizzare certe sue condotte e manifestazioni affettive verso forme più contenute, circoscritte, accettabili e condivise.

Conclusioni

Nell'ambito di un progetto educativo di interazione ed integrazione con bambini affetti da "autismo infantile", è necessario ed importante capire come certe figure professionali, quali lo psicologo e l'insegnante di sostegno, si pongono in relazione con il soggetto autistico. Inoltre è molto rilevante considerare quanto tali figure possono essere di supporto a questo soggetto per inserirlo ed integrarlo nel gruppo classe, nella scuola, nella società e nella vita con un percorso educativo, affettivo, d'identità e di comportamento.

Le aree più problematiche di un bambino con tratti evidenti di "autismo", sono la scarsa capacità di instaurare relazioni interpersonali, la carente affettività, la scarsa identificazione sessuale, il comportamento inadeguato, la mancanza di comunicazione, la socializzazione insufficiente, la mancanza di attenzione, la scarsa capacità di simbolizzazione, la mancanza di empatia, la limitata capacità di imitazione motoria e verbale.

L'insegnante (di sostegno) preparata, professionale, è una figura necessaria nel rapporto con il soggetto autistico, figura di collegamento con la classe, con la famiglia e con lo psicologo di riferimento, in grado di aiutare l'alunno a capire, a cambiare alcune abitudini e inclinazioni affettive sbagliate, a modificare certi comportamenti, e talune condotte aggressive.

Ciò richiede un lavoro di *équipe*, di cooperazione fra le varie figure professionali, sia per promuovere l'inserimento, l'integrazione e la socializzazione del soggetto autistico, sia per sostenerlo e aiutarlo sempre più nella conoscenza e comprensione della propria persona e nella consapevolezza della propria identità di ruolo e sessuale. L'inserimento e l'integrazione di questi soggetti, per quanto possibile, nella classe, nella scuola e nella società deve avere sempre come fine ultimo il miglioramento del soggetto, in tutti gli aspetti della sua esistenza e un cambiamento favorevole e positivo della sua qualità di vita.

L'insegnante (di sostegno) è una figura necessaria nel rapporto con il soggetto autistico, figura di collegamento con la classe, con la famiglia e con lo psicologo, una figura che aiuta l'alunno a capire, a cambiare, a contenere, ad eliminare abitudini e inclinazioni affettive sbagliate, a modificare comportamenti, e talune condotte aggressive. Occorre un lavoro di équipe fra le varie figure professionali sia per promuovere l'integrazione del soggetto autistico, sia per sostenerlo nella comprensione della sua persona.

* Psicologo, Psicoterapeuta, operatore in un centro per soggetti handicappati psichici.

** Insegnante di sostegno polivalente,

BIBLIOGRAFIA

- Brauner A., Brauner F. (1996). "Educazione del bambino subnormale". Ed. Armando Armando, Roma.
- Bleuler E. (1985). "Dementia praecox o il gruppo delle schizofrenie". Ed. N.I.S., Roma..
- Cerbai C., Menazza C., Lucangeli D. (2003). "Modelli cognitivi, esplicativi della sindrome autistica". In "Autismo e disturbo dello sviluppo", vol. I, n° 2, Trento, 2003.
- Conte Oberto, Paschetta L. (1978). "Handicappati e scuola". Ed. Stampatori, Torino.
- Cottini L. (2002). "Che cos'è, l'autismo infantile". Ed. Carocci editore, Roma.
- De Negri, Bertamino -Moretti (1973). "Dispense di neuropsichiatria infantile". Ed. F.lli Bozzi, Genova.
- Gipponne, De Filippis A. (1974). "Turbe del linguaggio e riabilitazione". Ed. Armando Armando, Roma.
- Giliberti, Tincolini V., Zilli A. (1983). "Gli handicappati". Ed. Le Monnier, Firenze.
- Parrilli D. (1999). "La problematica sessuale in soggetti insufficienti mentali". Ed. Artigraf, Firenze.
- Picq L., Voyer P. (1968). "Educazione psicomotoria e ritardo mentale". Ed. Armando Armando, Roma.
- Rifelli G. (1998). "Psicologia e psicopatologia della sessualità". Ed. il Mulino, Bologna.
- Tustin F. (1972). "Autismo e psicosi infantile". Ed. Armando Armando, Roma.
- Bettelheim B. (1976). "La fortezza vuota". Ed. Garzanti, Milano.
- Winnicott D. W. (1970). "La consultation thérapeutique et l'enfant". Gallimard, 1970.
- Kanner (1969). "Psichiatria infantile". Piccin, editore.
- Misès (1966). "Le concept de psychose chez l'enfant". E.P., 1966, IV, 741 à 768.



A child with severe behavioural diseases: experience of an affective pathway and search of his identity and socialization

The fundamental characteristics of autism are described in the introduction; then is described the experience of scholastic and social insertion of a child with severe psychic and relational diseases. The goal of this research is to verify in which way could be possible the insertion and the integration of a "cerebropathic" subject, with evidence of autism, in a class-group, in scholastic and social contexts.



link 10, società

**Separazione, libertà
e bigenitorialità**

MARIO ANDREA SALLUZZO



Separazione, libertà e bigenitorialità

MARIO ANDREA SALLUZZO*

In una società sempre più narcisisticamente orientata, con una famiglia sempre più sciolta da vincoli di necessità, tradizione, religione, non stupisce che essa, ad un certo punto della vita, possa essere vissuta come impedimento alla realizzazione personale. La rottura degli equilibri familiari può restare non sanata a volte per decine di anni, se non per tutta la vita, in un rancoroso e rabbioso agito senza freni e senza sbocco di pensiero, che coinvolge la coppia e gli altri componenti familiari, figli per primi

Il processo di trasformazione dei rapporti trova grandi resistenze, sia sociali che familiari. Trasformare i rapporti familiari è possibile solo con l'elaborazione del lutto per la perdita del tradizionale modello familiare mononucleare, e richiede la comprensione dei moventi sottesi al fallimento del legame affettivo. Ma soprattutto richiede che la società acquisisca una visione prospettica sulla reale possibilità di trasformare la famiglia dal tradizionale modello di famiglia intatta mononucleare, al quale siamo soliti far riferimento, ad un modello più sofisticato e meno spontaneo di convivenza basato sulla *famiglia binucleare* separata, dove i figli orbitano tra due nuclei, tra due abitazioni. Un modello non più basato sul principio naturale dell'unione amorosa della coppia genitoriale, bensì sul *principio della bigenitorialità*, culturalmente costruito, dove la genitorialità sussiste nei singoli genitori, ancorché spogliata dell'amore di coppia.

Il modello del *contratto narcisistico* descritto da Kaës, secondo cui ogni neonato viene al mondo con la missione di assicurare la continuità delle generazioni, ci aiuta a comprendere come l'interruzione del progetto genitoriale sottragga, tanto ai figli che al genitore – e al suo intero ramo parentale – una parte fondamentale di identità e di storia indispensabile per continuare a dare un senso ed una prospettiva futura alla vita. E ciò è sufficiente a motivare, tanto la società che le famiglie separate, a spiccare il salto evolutivo dalla famiglia tradizionale, intatta e mononucleare di primo livello, verso una famiglia trasformata, separata e binucleare di secondo livello. Perdere la libertà di vivere spontaneamente secondo il modello familiare mononucleare, per garantirsi la libertà di un progetto di vita individuale più mirato.

Il ruolo delle istituzioni è quello di garantire alla famiglia il riassetamento verso un equilibrio di secondo livello. Fino al compimento del processo di riassetamento, attraverso la "degiurisdizionalizzazione" del conflitto, dovrà essere garantito ai genitori, entrambi idonei prima della separazione, a ricoprire il loro ruolo. Ciò è possibile approntando un nuovo sistema normativo ben articolato, una sorta di *codice della separazione*, capace di rilevare e sanzionare ogni comportamento che provochi un indebolimento del ruolo di uno dei due genitori. Centri pubblici di controllo, consulenza, preparazione alla separazione, mediazione familiare e trattamento, agendo tempestivamente, e garantendone l'efficace applicazione, dovrebbero assumersi il compito di far rispettare la normativa, evitando, pertanto, i tempi lunghi del ricorso alla giustizia.

Il ruolo delle istituzioni è quello di garantire alla famiglia il riassetamento verso un equilibrio di secondo livello. Fino al compimento del processo di riassetamento, attraverso la "degiurisdizionalizzazione" del conflitto, dovrà essere garantito ai genitori, entrambi idonei prima della separazione, a ricoprire il loro ruolo. Ciò è possibile approntando un nuovo sistema normativo ben articolato, una sorta di codice della separazione, capace di rilevare e sanzionare ogni comportamento che provochi un indebolimento del ruolo di uno dei due genitori.

Trasformare i rapporti familiari richiede che la società distingua il tradizionale modello di famiglia intatta mononucleare, al quale siamo soliti far riferimento, dal modello più sofisticato e meno spontaneo di famiglia binucleare separata. Un modello non più basato sul principio naturale dell'unione amorosa della coppia genitoriale, bensì sul principio della bigenitorialità, culturalmente costruito, dove la genitorialità sussiste nei singoli genitori, ancorché spogliata dell'amore di coppia.



La famiglia contemporanea è andata incontro ad un processo, sia strutturale che quantitativo, di modificazione e semplificazione (Oliverio Ferraris, 1994) rispetto alla famiglia tradizionale.

Anche l'equiparazione tra i generi, nella sempre crescente parità di opportunità lavorativa, ha svincolato la donna dalla dipendenza economica nei confronti del marito o del convivente. Abbiamo così il modello della famiglia democratica (Gallo Barbisio, 1994; Zanatta, 2002) affermato in occidente, all'interno del quale il potere è gestito in alternanza o congiuntamente dai coniugi e, successivamente, dai figli una volta diventati adulti.

Ma in una società sempre più soddisfatta e narcisisticamente orientata, con una famiglia sempre di più sciolta da vincoli di necessità, dalla tradizione, dalla legge

e dalla religione, non stupisce che si pretenda sempre di più dal rapporto amoroso, e che le coppie tendano a contrarre "relazioni pure" (Francescato, 1994), ovvero centrate su se stesse.

La creazione del nucleo familiare risponde ovviamente alle esigenze di una creatività biologica ma anche alla funzione di replicare modelli affettivo - relazionali ereditati per apprendimento dalle generazioni precedenti; qualcosa però che, ad un certo punto della vita, può essere vissuto come impedimento alla realizzazione dei propri bisogni evolutivi individuali. Allora, la dedizione alla famiglia viene vissuta come una minaccia per la propria libertà individuale.

Il tema della libertà non riguarda ovviamente solo il rapporto di coppia e il matrimonio, ma comprende anche il rapporto tra individuo e società. Freud ne *Il disagio della civiltà* (1929) ritiene che l'uomo sia destinato ad essere interiormente combattuto tra due tendenze contrastanti: la prima "egoistica", mirante alla felicità individuale; e la seconda "altruistica", che ambisce all'unione coi membri della comunità, e a congiungersi con altri esseri umani.

È mediante la rinuncia al diretto soddisfacimento delle pulsioni che emerge la possibilità del patto di cui beneficiano i membri di una comunità. La rinuncia alla soddisfazione sfrenata dei propri istinti è ciò che rende possibile l'unione stabile tra gli individui in una comunità. Lo stesso potrebbe dirsi per la coppia. Nella società, in luogo della realizzazione istintuale immediata, ci si attende, attraverso il pensiero culturalmente condiviso, la creazione di strategie e di strumenti sociali adatti per il superamento delle difficoltà.

Per le famiglie le cui coppie genitoriali entrano in crisi, al posto della ricerca immediata di soddisfazione istintuale, sia di tipo egoistico, che di annientamento dell'altro, dovrebbe verificarsi un'analoga ricerca di soluzioni che siano compatibili con le esigenze di tutti i familiari. Purtroppo tale lavoro mentale non sempre è possibile. Quando la dedizione alla vita di coppia o alla famiglia si appalesa il narcisismo dei due partner viene intaccato, soprattutto in soggetti dotati di un Io debole, che si avvalevano del consolidamento dell'unione di coppia per mantenere il proprio equilibrio. Se il narcisismo viene ad essere gravemente compromesso, come accade nelle rotture traumatiche, le coppie spesso restano rancorosamente incastrate in una rabbia *agita* senza freni e senza sbocco di pensiero. Possono rimanere avvinghiate in un odio implacabile per decine di anni se non per tutta la vita. La tanto vagheggiata liberazione dall'altro, diventa impossibile, essendo entrambi inestricabilmente congiunti in un abbraccio mortale (Main T., 1966) che gli impedisce di ritrovare uno spazio di pensiero per mentalizzare ed integrare passato e presente, vanificando la costruzione di prospettive future. Non si riesce a maturare il lutto per la perdita della unità di coppia o familiare.

Molte separazioni sembrano creare una situazione di "tempo sospeso" (Consegnati, 1995), annullando ogni possibilità di evoluzione e trasformazione dei ruoli familiari.

Quando prevale la rabbia, il processo di elaborazione del lutto per la perdita unità non può verificarsi; e «... quando i lutti non vengono elaborati essi possono essere fissati (con un restringimento dell'Io e della vita psichica) oppure denegati e rifiutati, pronti all'espulsione e all'agito ...» (Del Guerra ed altri, 1996, pag. 206). Il fallimento resta privo di un significato.

Il fallimento non metabolizzato può facilmente essere trasmesso alla generazione successiva. «Il lutto espulso può venire trasportato ... da una persona all'altra, da una generazione all'altra, aumentandone il carico e rendendo sempre più difficile la sua metabolizzazione. Chi riceve il processo negato - "il portabagagli" (Racamier, 1992) - deve affrontare un lavoro inaffrontabile in quanto non ne conosce il senso» (Del Guerra ed altri, 1996, pag. 206). Ed è qui che dobbiamo sottolineare la differenza tra il divorzio psichico - possibile solo con l'elaborazione del lutto - e il divorzio agito in sede giudiziaria senza aver maturato la comprensione dei moventi sottesi al fallimento del legame affettivo. Il sistema giudiziario delle separazioni è specializzato nell'agire legalissimi attacchi contro un avversario, e non nel comprendere le cause inconscie, o non dichiarate, che hanno condotto qualcuno a comportarsi spiacevolmente nei confronti di qualcun altro. Gli avvocati, così come

A differenza della tipica situazione del bambino, in cui, grazie all'acquisizione del linguaggio, e grazie alla stabilità e alla ripetitività delle esperienze, egli può maturare la sicurezza di ritrovare l'oggetto, e quindi sopportarne la separazione, il clima persecutorio e le minacce di impedimenti giudiziari rendono spesso impossibile, sia per i genitori che per i figli, un'analoga rassicurazione. Tutto ciò è fonte di ulteriore conflitto rispetto a quello che ha condotto la coppia alla separazione.



Il sistema giudiziario delle separazioni è specializzato nell'agire legalissimi attacchi contro un avversario, e non nel comprendere le cause inconsce, o non dichiarate, che hanno condotto qualcuno a comportarsi spiacevolmente nei confronti di qualcun altro. I due ex partner avrebbero bisogno di maturare insieme lo scioglimento del loro legame ma il sistema giudiziario impedisce alle coppie maggiormente sofferenti di elaborare la fine del loro legame affettivo, e collude con la tendenza ad agire (acting out) la soddisfazione delle loro pulsioni distruttive. La conflittualità, interrotta in ambito familiare, prosegue sia pure mutata di livello, ma potenziata, all'interno dell'ambito giudiziario.

gli altri professionisti reclutati dalle parti in ambito giudiziario, mirano solo ad ottenere il massimo vantaggio per il loro cliente a danno dell'avversario, mentre i due ex partner avrebbero bisogno di maturare insieme lo scioglimento del loro legame (Scabini e Cigoli, 2000). Così facendo, il sistema giudiziario, accogliendone le istanze, impedisce alle coppie maggiormente sofferenti di elaborare la fine del loro legame affettivo, e collude con la tendenza ad agire (*acting out*) (Salluzzo, 2004) la soddisfazione delle loro pulsioni distruttive. La conflittualità, interrotta in ambito familiare, prosegue sia pure mutata di livello, ma potenziata, all'interno dell'ambito giudiziario.

Indipendentemente dal permanere della conflittualità, la separazione e il divorzio, da soli non garantiscono necessariamente un futuro sereno per le successive generazioni delle famiglie separate. Judith Wallerstein (2000), responsabile in California del *Center for the Family in Transition*, ha pubblicato i risultati delle sue ricerche longitudinali sugli esiti delle separazioni e i divorzi. Ella conclude che in molti casi lo scioglimento del matrimonio non rende i genitori più felici, come semplicisticamente vorrebbe far credere il mito secondo cui le famiglie separate vivrebbero meglio delle famiglie unite ma conflittuali. A distanza di 25 anni, nel campione di 131 figli di coppie divorziate, la Wallerstein ha osservato alcuni casi in cui le dinamiche instauratesi a seguito del divorzio possono ancora avere effetti negativi che si rilevano quando i figli, divenuti adulti, si sposano e a volte divorziano.

Anche questi motivi spingono molti addetti ai lavori ad auspicare quella che potrebbe essere definita una "degiurisdizionalizzazione" (Quilici, 2001), o "degiuridificazione" (Consegnati, 1995) del conflitto. Ovvero una migrazione del processo separativo dall'ambito strettamente giudiziario a quello della mediazione familiare o della psicoterapia.

Rileggendo la letteratura sull'argomento risalente a circa una quindicina di anni fa (Gallo Barbisio, 1994), è facile constatare che - nonostante vi siano stati degli studi, dei tentativi e dei progressi - né le discipline giuridiche, né quelle psicologiche siano riuscite a fornire alla nostra cultura un modello esplicativo-operativo della separazione che sia sufficientemente comprensibile e condivisibile per tutte le categorie professionali coinvolte.

A mio avviso, ci troviamo di fronte ad una situazione di stallo che proviene da una resistenza della nostra cultura a superare i modelli affettivi già conosciuti e sperimentati, ereditati dalle generazioni precedenti.

Per quanto penalizzato possa essere dall'assenza di un genitore, il nucleo familiare monogenitoriale che residua da una separazione è pur sempre la cosa più vicina ad una famiglia tradizionale: una famiglia in cui uno dei due genitori può essersi autoescluso per sua scelta dopo la separazione, o può essere stato rifiutato dalla coalizione composta dall'altro genitore con i figli. Il nucleo monogenitoriale può assimilarsi al modello vedovile, oppure della famiglia abbandonata o della ragazza-madre. Un tipo di famiglia basata, oltre che sulla convivenza, sul rapporto genitore-figlio, e che è immersa, come tutte le altre famiglie, in un contesto stabile di interazioni quotidiane, capaci di veicolare inconsciamente - senza fatica quindi - i modelli affettivi fondanti l'identità degli appartenenti al gruppo-famiglia.

Quale potrebbe essere l'alternativa a questa minimale, anche se dolorosa, ma almeno già nota, soluzione contro lo sconvolgimento della separazione? L'unica possibile è la famiglia binucleare (Mazzoni, 2002), dove i figli orbitano tra due nuclei, tra due abitazioni, tra due modi di vedere la vita e regolare le relazioni familiari. Però, per potersi realizzare, questo modello familiare necessita di solidi e ben equilibrati monconi di famiglia, che siano emotivamente capaci di sopportare le angosce di separazione (Freud, 1925; De Ajuriaguerra, Marcelli, 1982) che vengono potentemente attivate e/o riattivate dall'evento.

Come ben sanno gli esperti del campo delle separazioni, le maggiori difficoltà si affrontano nel momento di transizione del figlio da un genitore all'altro. Le angosce di separazione esistono frequentemente nella vita, ad esempio, quando i figli vengono affidati a figure di accudimento diverse dai genitori (personale scolastico, baby sitter, ecc.), oppure quando se ne allontanano in seguito ai loro movimenti di affrancamento evolutivo. Ma nel caso della separazione le angosce sono amplificate

dal fatto che entrambi i genitori costituiscono, l'uno per l'altro, un elemento di reciproca sottrazione affettiva, divenendo, a questo riguardo, ognuno il persecutore dell'altro. Entrambi costituiscono una minaccia incombente alla tanto desiderata inseparabilità dall'oggetto del proprio attaccamento. Oggetto che, come vedremo più avanti, è destinatario di potenti investimenti narcisistici, non solo da parte dei genitori, ma anche da parte delle rispettive famiglie d'origine. Queste angosce sono fonte di violente reazioni emotive alle quali la nostra cultura non riesce a dare ancora opportuna risoluzione e contenimento. A differenza della tipica situazione del bambino, in cui, grazie all'acquisizione del linguaggio, e grazie alla stabilità e alla ripetitività delle esperienze, egli può maturare la sicurezza di ritrovare l'oggetto, e quindi sopportarne la separazione, il clima persecutorio e le minacce di impedimenti giudiziari spesso rendono impossibile, sia per i genitori che per i figli, un'analoga rassicurazione. Tutto ciò è fonte di ulteriore conflitto rispetto a quello che ha condotto la coppia alla separazione; conflitto di fronte al quale le coppie ed i relativi rami parentali si trovano tanto impotenti che impreparati. Frequentemente si sente dire dai genitori non affidatari: «Pensavo di separarmi da lui/lei, ma non dai miei figli».

Attualmente, non abbiamo ancora maturato un modello efficiente e socialmente condivisibile di separazione che ci consenta di modulare e sopportare l'angoscia della perdita dell'amore dei figli nel momento in cui stanno con l'altro genitore. Contrariamente a quanto accade per le altre difficoltà di distacco vissute dai genitori nei confronti dei figli nelle tappe fondamentali della loro vita (età scolare, adolescenza, lavoro, matrimonio, ecc.), le famiglie separate, non hanno alle loro spalle il supporto di una cultura della separazione; non dispongono di quello che Byng Hall (1995) ha definito un copione della separazione; non hanno cioè esperienze tramandate da parte delle generazioni precedenti.

René Kaës (2005) direbbe che non disponiamo di garanti metapsichici per la separazione. Secondo lo psicoanalista francese, i garanti metapsichici sono: «... le formazioni ed i processi dell'ambiente psichico su cui si basa e si struttura la psiche di ogni soggetto. Essi consistono essenzialmente nelle interdizioni fondamentali e nei contratti intersoggettivi che contengono i principi organizzatori della strutturazione dello psichismo. Essi formano pertanto la cornice e lo sfondo impliciti di quest'ultimo» (p. 3).

È per questo che, nella nostra epoca, la bigenitorialità non è facilmente realizzabile, ma può verificarsi solo in alcuni casi specifici. Ad esempio sotto forma di cogenitorialità, quando le coppie, che possono definirsi "amici perfetti" (Ahrons, 1987), riescono a gestire di comune accordo i figli collaborando. Così come la bigenitorialità è ancora possibile, sotto forma di "rapporti parentali paralleli" (Francescato, 1994), quando i genitori si comportano come "colleghi collaboranti" (Ahrons, 1987), ovvero rispettandosi e legittimando il ruolo dell'altro genitore, senza interferire né condividere la gestione dei figli.

Ma la sfida, che il principio della bigenitorialità pone alla società e agli addetti ai lavori, è di evitare la perdita del rapporto tra i figli ed uno dei genitori – di renderlo cioè possibile con entrambi – quando le coppie si comportano da "colleghi arrabbiati" o "nemici furenti" (Ahrons, 1987); casi in cui i figli sono spesso strumentalizzati e coinvolti dai genitori in conflitti di lealtà (Byrne, 1989).

In passato, diversi autori, anche autorevoli, come Anna Freud (Solnit e Freud, 1973), avevano teorizzato la necessità di individuare tra i due quello che potesse essere il "genitore psicologico" al quale affidare il figlio, assegnandogli interamente la funzione educativa, ed auspicando un taglio netto tra gli ex partner per favorire una più serena ristrutturazione delle relazioni postseparative.

A questo principio sembrerebbero ispirarsi tutte le disposizioni giudiziarie che pongono la barriera dell'affidamento esclusivo a difesa dei figli dalla conflittualità dei genitori. Ma, alla luce degli studi familiari intergenerazionali, ci si è resi conto che escludendo un genitore dalla vita dei figli, gli viene negata la possibilità di radicarsi ad una metà della loro storia familiare, quella del ramo parentale del genitore non affidatario (Scabini e Cigoli, 2000). Si è affermata così la consapevolezza di dover garantire ai figli l'accesso alla storia di entrambe le famiglie di origine. In

L'iniquità percepita dai non affidatari renderà sempre l'affidamento monogenitoriale inaccettabile, e insostenibili i rapporti parentali con la discendenza. E ciò è sufficiente a motivare, tanto la società che le famiglie separate, a spiccare il salto evolutivo dalla famiglia tradizionale, intatta e mononucleare di primo livello, verso la famiglia rielaborata, separata e binucleare di secondo livello.



Si è affermata la consapevolezza di dover garantire ai figli l'accesso alla storia di entrambe le famiglie di origine. In virtù di tale principio, il genitore affidatario, o comunque quello che ha maggior presa affettiva sui figli, dovrebbe assumersi la responsabilità di favorire l'accesso dei figli anche all'altro genitore, indipendentemente dal fatto di avere una relazione conflittuale o meno con lui.



virtù di tale principio, il genitore affidatario, o comunque quello che ha maggior presa affettiva sui figli, dovrebbe assumersi la responsabilità di favorire l'accesso dei figli anche all'altro genitore, indipendentemente dal fatto di avere una relazione conflittuale o meno con lui.

«Ogni neonato – dice Kaës (2005) riferendosi al modello del contratto narcisistico descritto da Piera Aulagnier – viene al mondo con la missione di dover assicurare la continuità della generazione, secondo i termini di un contratto che rientra nel campo dell'economia narcisistica. Egli è latore di un posto in un insieme e, per assicurare questa continuità, a sua volta l'insieme deve investire narcisisticamente questo elemento nuovo [...]».

[...] L'investimento narcisistico [...] può essere veramente sostenuto solo nella misura in cui la catena di cui il soggetto è membro e parte in causa investe narcisisticamente questo soggetto come portatore di una continuità dell'Insieme. Perciò i genitori innanzitutto fanno del bambino il portavoce della realizzazione dei loro desideri inappagati, in questo modo assicurandolo nel suo narcisismo, così come è attraverso loro che il desiderio delle generazioni precedenti ha sostenuto [...] la loro venuta al mondo ed il loro ancoraggio narcisistico.

La funzione principale di questo contratto consiste nel preservare la continuità dell'investimento autoconservativo per ogni soggetto e per l'insieme di cui egli è parte costitutiva. È tuttavia dotato di un'altra funzione capitale: mantenere la temporalità di un progetto e di un futuro per il gruppo e per i soggetti che ne sono al tempo stesso gli anelli, i servitori, i beneficiari e gli eredi» (pp. 5-6).

Il modello del contratto narcisistico ci aiuta a comprendere come la limitazione o l'interruzione del progetto genitoriale, sottragga tanto al genitore – compreso l'intero ramo parentale – che al figlio una parte fondamentale di identità, di stima di sé, di storia: una parte vitale di sé essenziale per continuare a dare un senso, un corretto sviluppo, ed una prospettiva futura alla propria vita.

Dal punto di vista della psicopatologia infantile, è difficile che i figli possano uscirne indenni. Raramente un figlio resta estraneo al conflitto genitoriale (Dolto, 1988), viene bensì introdotto nell'intimità delle relazioni coniugali, cosa che “nella sua organizzazione fantasmatica può corrispondere alla messa in atto in un fantasma di scena primaria e rinforzare o riattivare l'insieme della sua problematica edipica. Vedere i genitori opporsi, litigare, separarsi, può costituire la realizzazione di un desiderio fantasmatico incestuoso: togliere di mezzo uno dei genitori per possedere l'altro” (De Ajuriaguerra, Marcelli, 1982, p. 403). Reazioni inconsce di colpa, o il bisogno di trovare un colpevole per la perduta forza protettiva della coppia genitoriale unita – che continua ad essere vagheggiata come situazione utopica nelle fantasie dei figli – possono produrre disturbi a vario livello. Nei casi di estremo disagio, classificabile come Sindrome di Alienazione Genitoriale (PAS) – secondo la descrizione datane da Richard Gardner (2002) – il rifiuto rabbioso dei figli per un genitore, che è stato designato dall'altro genitore come colpevole (capro espiatorio) dello sconvolgimento familiare, è l'indicatore più evidente dell'intollerabilità della situazione di disagio rimasto irrisolto, nonostante la situazione di separazione. La vendetta/punizione del genitore colpevolizzante si materializza su quello colpevolizzato per mano dei figli. La terribile sofferenza del genitore odiato e rifiutato dai figli, dice Gardner, è paragonabile ad uno “stato di morte vivente” (state of living death).

Lungi da noi l'idea di imporre alle famiglie separate il modello di una famiglia indissolubile, costretta a rimanere unita nonostante la separazione. I genitori separati, piuttosto, hanno diritto a dividersi nettamente anche sul piano della relazione genitoriale (Ronfani, 1999), definendo ognuno indipendentemente dall'altro il rapporto coi figli. Se la loro relazione sarà improntata alla cogenitorialità o a genitorialità parallele o alla monogenitorialità, non possiamo stabilirlo in partenza. In ogni caso non sarà l'affidamento monogenitoriale la base giusta di partenza per fornire ai genitori le pari opportunità di continuare a mantenere un costante rapporto affettivo-educativo con i figli.

Il raggiungimento di una cooperazione genitoriale, anche se ottenuto attraverso tecniche psicologiche, è un obiettivo ideale auspicabile, ma mai prescrivibile. Se la coppia verrà salvata dall'inasprimento della conflittualità – vero danno aggiuntivo

iurigeno (Salluzzo, 2004) prodotto dall'operato del sistema giudiziario – quando sarà stato raggiunto il divorzio psichico dall'odiato ex partner, e maturato da tutti il lutto per la perduta unità familiare, allora – forse – il modello della cogenitorialità potrà essere adottato spontaneamente. Fino ad allora, le istituzioni avranno il dovere di garantire ai genitori – entrambi capaci prima della separazione, e desiderosi di continuare ad esserlo – di essere legittimati e di poter svolgere il proprio ruolo, ponendo sì fine al patto coniugale, ma portando in salvo la continuità tra le generazioni.

Se la risoluzione adottata dalla giustizia, a causa del persistere della conflittualità, continuasse ad essere – come da tradizione giurisprudenziale consolidata – quella dell'affidamento monogenitoriale, si incrementerebbe l'indisponibilità di uno od entrambi i genitori ad adire a metodiche di mediazione familiare o psicoterapia, e si otterrebbe solo un inasprimento, alimentando le istanze rivendicative del genitore escluso, da un lato, e il diritto di disporre a proprio piacimento dei figli, da parte del genitore affidatario. Lo stallo sarebbe assicurato.

Infatti, per quale motivo un genitore vendicativo che è riuscito ad ottenere l'affidamento esclusivo, dovrebbe ravvedersi e accondiscendere ad un programma di mediazione o psicoterapia familiare, se è convinto della bontà delle proprie ragioni? L'affidamento esclusivo costituirà, un po' per volta, una barriera sempre più impenetrabile per il genitore non affidatario nei confronti dei figli; e, al tempo stesso, un rafforzamento per il convincimento del genitore affidatario di poter risolvere ogni contenzioso attraverso l'esclusione dell'altro genitore.

L'affidamento monogenitoriale ha l'unico pregio – almeno in apparenza – dell'economicità di sforzi, ma può solo costituire la minaccia incombente di un lento ed inesorabile disinvestimento della relazione tra i figli ed il genitore, nonché il rispettivo ramo parentale, non affidatario.

Il ramo parentale affidatario può intrattenere con la discendenza a sua disposizione una relazione facilitata, al contrario di quello non affidatario, che si trova confinato entro limiti di frequentazione imposti per legge e percepiti – in base al modello tradizionale della famiglia intatta, che è spontaneamente regolata da vincoli affettivi e non di legge – come anormali, sia dagli ascendenti che dai discendenti stessi. Ciò è sufficiente affinché, a lungo andare, i rapporti col ramo parentale non affidatario vengano percepiti come, faticosi, innaturali, e quindi indesiderabili. Le soluzioni giudiziarie monogenitoriali, preferite dalla giurisprudenza proprio per garantire ai minori la possibilità di usufruire di un ambiente familiare "normale", condannano l'intero ramo parentale non affidatario a vivere il rapporto con la propria discendenza in modo "innaturale". Affinché ciò possa essere evitato sarebbe necessario che la giustizia rinunciasse a concedere questa opportunità di continuare ad avere relazioni "normali" con la propria discendenza solo ad un ramo parentale.

L'iniquità percepita dai non affidatari renderà sempre l'affidamento monogenitoriale inaccettabile, e insostenibili i rapporti parentali con la discendenza. E ciò è sufficiente a motivare, tanto la società che le famiglie separate, a spiccare il salto evolutivo dalla famiglia tradizionale, intatta e mononucleare di primo livello, verso la famiglia rielaborata, separata e binucleare di secondo livello.

In conclusione, la cultura dell'affidamento monogenitoriale altro non è che il frutto dell'atteggiamento conservatore di una società, tradizionalmente costituita da famiglie intatte, che intende continuare a trasmettere alle discendenze un modello di famiglia – la famiglia unita mononucleare – che ormai, data la frequenza crescente del fenomeno della separazione, risulta essere sempre più non garantibile ed obsoleto. In una società dove la libertà da vincoli e la ricerca esasperata del meglio e dell'ottimo sono diventati motivazioni imprescindibili, proporre ancora il modello di famiglia unita mononucleare, appare francamente una inconscia resistenza contro il progresso richiesto dall'attuale evoluzione storico-sociale. Una scollatura tra la percezione di una realtà dinamica in continua trasformazione, ed il regressivo attaccamento a forme di relazioni familiari ed affettive – può piacere o non piacere – destinate ad una drastica riduzione. Relazioni familiari sempre più spesso destinate ad essere realizzate solo per un limitato numero di anni, all'inizio della formazione del nucleo familiare.

Sicuramente il sistema socio-giudiziario è inadeguato, perché non può supportare

L'unica buona educazione che possiamo dare ai nostri figli è quella di dargli un buon esempio; in questo caso, proprio attraverso il perseguimento di una missione di rinnovamento culturale. Educare i figli significa farne persone responsabili; ma per far ciò dobbiamo assumerci le nostre responsabilità di cittadini, oltre che di genitori; accorciare le distanze tra sfera familiare privata e sfera pubblica, e adoperarci per modificare l'attuale sistema giuridico-normativo della separazione, nonché i modelli sociali e familiari che ne derivano.



In una società dove la libertà da vincoli e la ricerca esasperata del meglio e dell'ottimo sono diventati motivazioni imprescindibili, proporre ancora il modello di famiglia unita mononucleare, appare una inconscia resistenza contro il progresso richiesto dall'attuale evoluzione storico-sociale.



le famiglie nel dipanare il quotidiano garbuglio delle loro interazioni disfunzionali; e non dispone attualmente né di normative idonee, né di servizi capaci di garantire la continuità del rapporto genitore-figlio dopo le separazioni.

Infatti, le tecniche di mediazione familiare o di psicoterapia, la psichiatria e la neuropsichiatria infantile non hanno la possibilità di intervenire se non vi è la richiesta della magistratura o la richiesta e il consenso di entrambi i genitori.

L'ideale, a mio avviso, sarebbe che si disponesse di un nuovo sistema normativo ben articolato, una sorta di codice della separazione, analogo ad altri codici specifici o di settore vigenti in Italia, capace di individuare ogni possibile comportamento che provochi una delegittimazione ed il mancato svolgimento del ruolo genitoriale. Per ogni infrazione che si verificasse, il codice dovrebbe prevedere – senza ricorrere in giudizio, secondo il principio della degiurisdizionalizzazione – una sanzione e un iter di risoluzione adeguato. Servizi pubblici di controllo, consulenza, preparazione alla separazione, mediazione e trattamento, agendo tempestivamente, dovrebbero assumersi il compito di far rispettare il codice, evitando così i tempi lunghi del ricorso alla giustizia. Quest'ultimo dovrebbe essere limitato solo a controversie episodiche, di particolare gravità.

Conclusioni

L'esistenza della società è basata sulla rinuncia alla libertà di agire immediatamente le pulsioni per trasformarle, secondo un lavoro intellettuale culturalmente condiviso, in strumenti di gestione delle esigenze umane. La famiglia, essendo inclusa nella società, non può sfuggire a questo modello.

È pur vero, comunque, che nutriamo delle forti resistenze inconscie nel momento in cui consideriamo la possibilità di imporre regole esterne all'interno di un sistema come quello familiare, in cui la risoluzione delle controversie avviene di solito spontaneamente, per lo più liberamente mediata dalle interazioni affettive dei suoi componenti. Nessuno desidererebbe che gli venissero imposte ulteriori limitazioni dalla società – delle civili frustrazioni, come direbbe Freud (1929) – proprio in quella che possiamo considerare un'oasi protetta di libertà: la famiglia. Eppure, più la società evolvendo ci affranca dagli umani limiti che la natura e le tradizioni ci impongono, maggiormente l'individuo, e di conseguenza la famiglia, deve accettare il prezzo dei limiti che la società impone, a fronte dei vantaggi evolutivi – spesso, purtroppo, occultati o inibiti dalle sofferenze – che sarebbero possibili dopo la separazione. Dopo la separazione della coppia genitoriale, a fronte del vantaggio della riacquisizione di un progetto evolutivo individuale, le famiglie devono imparare a rinunciare alla primitiva libertà di gestire spontaneamente, solo su base affettiva, i loro rapporti, ed accettare prescrizioni normative pariteticamente impostegli. All'ottenimento di una nuova tappa sul cammino della libertà deve corrispondere la perdita di una libertà più primitiva.

Infatti, in assenza di limiti socialmente condivisi, non disponiamo di strumenti capaci di arginare le potenti emozioni e i sentimenti scatenati dai mutamenti della separazione. Laddove la legge latita, e le famiglie vengono lasciate libere di agire senza controllo, è inevitabile il ricorso dei contendenti alla vendetta e alla prevaricazione, allo scatenarsi cioè di guerre intestine, anche attraverso l'uso improprio della giustizia. Gli esseri umani impiegano molti anni per essere educati ad adeguarsi alle delicate armonie della società civile, ma impiegano un tempo brevissimo a regredire a modelli primitivi. In assenza di nuovi modelli normativi sulla separazione, e di applicazione su larga scala degli interventi già oggi a disposizione, saremo costretti a continuare ad assistere sempre di più all'irruzione di una selvaggia libertà nel contesto civile. E ciò, tanto usufruendo delle maglie larghe del sistema giudiziario, che proprio attraverso la sua strumentalizzazione. Dalla possibile evoluzione, in mancanza di un quadro normativo efficace, si scivola rapidamente nell'imbarbarimento.

Nessuno penserebbe che la soluzione migliore di un conflitto etnico fosse lo sterminio di una razza; eppure non sembra suscitare grande scalpore, tra gli addetti ai lavori, il fatto di sapere che, nei conflitti familiari postseparativi, la soluzione prediletta

dalla giustizia fino ad oggi – cioè l'affidamento monogenitoriale – spesso favorisca l'estinzione dei rapporti affettivo-educativi tra un intero ramo parentale e la sua discendenza; che tra due venga designata una stirpe eletta, che può arrogarsi il diritto di sopprimerne un'altra, trasmettendo, essa sola, il proprio sistema valoriale alle generazioni successive.

Così come accade per le società multietniche, in cui ad ogni cittadino viene lasciata la libertà di mantenere i legami con una o più culture originarie, così ai figli delle coppie separate deve essere garantito il radicamento della loro identità che affonda nella continuità storica con entrambi i rami parentali. Presupposto irrinunciabile per l'evoluzione e la sopravvivenza dell'umanità, è il dialogo tra le culture, che – ancorché attestate sulla propria identità – al tempo stesso siano disponibili al confronto, ha da sempre caratterizzato, sia pure in modi ed in tempi differenti, tutte le tappe del cammino dell'umanità (Bocchi, Ceruti, 2004).

L'unica buona educazione che possiamo dare ai nostri figli è quella di dargli un buon esempio; in questo caso, proprio attraverso il perseguimento di una missione di rinnovamento culturale. Educare i figli significa, a mio modo di vedere, farne persone responsabili; ma per far ciò dobbiamo assumerci le nostre responsabilità di cittadini, oltre che di genitori; accorciare le distanze tra sfera familiare privata e sfera pubblica, ed adoperarci per modificare l'attuale sistema giuridico-normativo della separazione, nonché i modelli sociali e familiari che ne derivano. Garantire ai nostri figli che, una volta cresciuti, nessuno potrà negare a loro e alla loro discendenza il diritto alla continuità tra le generazioni; che la famiglia, ancorché divisa e modificata, potrà ancora costituire, come è sempre stato in passato, un fattore di stabilità, di sicurezza, di ordine, invece di essere, com'è diventata oggi, un'impresa a rischio (Zanatta, 2002).

Solo così potremo "allevare individui che abbiano senso della storia, dell'etica, che si sentano parte di una comunità, eredi di un passato e protagonisti di un futuro che hanno desiderato, fautori – insomma – di una morale attiva" (Francescato, 1994, p. 317).

* Psicologo del SSN, psicoterapeuta. Segretario Fe.N.Bi. - Federazione Nazionale per la Bigenitorialità. Segretario S.I.R.A.D.S. - Società Italiana Ricerca e Assistenza Disagio da Separazione. Per contatti e-mail: marioandreasalluzzo@virgilio.it.

BIBLIOGRAFIA

- Ahrons C.R., Rodgers R.H. (1987) *Divorced families*, Norton & Company, NY. Cit. in Mazzoni S. a cura di (2002) *op. cit.*.
- Byng Hall J. (1995) tr. It. (1998) *Le trame della famiglia*, Raffaello Cortina, Milano. Cit. in Malagoli Togliatti M. a cura di, (2002) *Affido congiunto e condivisione della genitorialità*, Franco Angeli, Milano.
- Bocchi G., Ceruti M. (2004) *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Byrne K. (1989) *Brainwashing in Custody Cases: The Parental Alienation Syndrome*, Australian Family Lawyer, 4(3), p.1.
- Consegnati M.R. (1995) *Esempi esplicativi dei possibili percorsi della coppia che si separa*, in Malagoli Togliatti M. e Montinari G. a cura di (1995) *Famiglie divise*, Franco Angeli, Milano.
- De Ajuriaguerra J., Marcelli D. (1982) *Abrégé de psychopathologie de l'enfant*, 2 édition revue et complétée, Masson, Paris. Trad. it. (1991) *Psicopatologia del bambino*, Masson, Milano.
- Del Guerra R. e altri (1996) *Separazione dei genitori: I processi di lutto nella coppia e nei figli*, Prospettive psicoanalitiche nel lavoro istituzionale, vol. 14, n. 2, pp. 204-215.
- Dolto F. (1988) *Quand les parents se séparent*, Editions du Seuil, Paris. Trad. it. (1991) *Quando i genitori si separano*, Mondadori, Milano.
- Francescato D. (1994) *Figli sereni di amori smarriti*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- Freud S. (1925) *Hemmung, Symptom und Angst*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Lipsia-Vienna-Zurigo, 1926. Trad. it. (1978) *Inibizione, sintomo e angoscia*, in *Opere*, vol. 10, pp. 231-317, Boringhieri, Torino.
- Freud S. (1929), *Das Unbehagen in der Kultur*. Trad. it (1978) *Il disagio della civiltà*, in *Opere*, vol. 10, pp. 553-630, Boringhieri, Torino.
- Gallo Barbisio C. (1994) *Il futuro della famiglia*, in Gallo Barbisio C. a cura di (1994) *Il bambino diviso*, Tirrenia stampatori, Torino, pp. 33-42.
- Gardner R.A. (2002) *The empowerment of children in the development of parental alienation syndrome*, The American Journal of Forensic Psychology, 20(2):5-29. Trad. It. (2005) *L'acquisizione di potere dei bambini nello sviluppo della sindrome di alienazione genitoriale*, Nuove tendenze della psicologia, vol. 3, n. 1, pp. 75-102.
- Kaës R., Faimberg H., Enriquez M., Baranes J. J., (1993) *Transmission de la vie psychique entre générations*, Dunod, Paris. Trad.it. (1995) *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*, Borla, Roma.

Ai figli delle coppie separate deve essere garantito il radicamento della loro identità, che affonda nella continuità storica con entrambi i rami parentali. Presupposto irrinunciabile per l'evoluzione e la sopravvivenza dell'umanità, è il dialogo tra le culture, che – ancorché attestate sulla propria identità – al tempo stesso siano disponibili al confronto, ha da sempre caratterizzato, sia pure in modi ed in tempi differenti, tutte le tappe del cammino dell'umanità.



- Kaës R. (2005) *Il disagio del mondo moderno e la sofferenza del nostro tempo*, pubblicazione relazioni Convegno Società Psicoanalitica Italiana su "I Disagi delle Civiltà", Roma 12-13 febbraio 2005.
- Main T. (1966) *Una teoria sul matrimonio e le sue applicazioni pratiche*, Interazioni, n.1/1993, pp.81-107.
- Malagoli Togliatti M. a cura di (2002) *Affido congiunto e condivisione della genitorialità*, Franco Angeli, Milano.
- Malagoli Togliatti M., Franci M. (2005) *La Sindrome di Alienazione Genitoriale (PAS): studi e ricerche*, in *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, vol. 7, n. 3, dicembre 2005, pp.39-62.
- Marcelli D., Braconnier A. (1983) *Psychopathologie de l'adolescent*, 2 edition, Masson, Paris. Trad it. (1991) *Psicopatologia dell'adolescente*, Masson, Milano.
- Mazzoni S. a cura di (2002) *Nuove costellazioni familiari*, Giuffrè Editore, Milano.
- Montecchi F. (2005) *L'abuso dei figli nelle separazioni coniugali conflittuali*, in *Dal bambino minaccioso al bambino minacciato*, Franco Angeli, Milano, cap. 11, pp. 126-130.
- Oliverio Ferraris A. (1994) *Tipologie strutturali e psicologiche delle famiglie italiane e loro trasformazioni dal dopoguerra ad oggi*, in Gallo Barbisio C. (1994) *op. cit.*, pp. 11-18.
- Oliverio Ferraris A. (2005) *Dai figli non si divorzia*, Rizzoli, Milano.
- Quilici M. (2001) *Separazione e affidamento: paternità negata?*, in M. Andolfi a cura di, *Il padre ritrovato*, Franco Angeli, Milano, pp. 58-79.
- Racamier P.C. (1992) *Le génie des origines. Psychanalyse et psychoses*. Trad. it. (1993) *Il genio delle origini*, Milano, Cortina.
- Ronfani P. (1999) *Relazioni familiari: evoluzione e modelli e prospettive*, in Dell'Antonio A., *Genitori e "capacità genitoriale" alle soglie del 2000*, Seam, Roma.
- Salluzzo M.A. (2004a) *Psicopatologia nella separazione, divorzio e affidamento*, Attualità in Psicologia, Volume 19, n. 3/4 – pp. 221-235.
- Scabini E., Cigoli V. (2000) *Il familiare*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 199-227.
- Solnit C., Freud A. (1973) *Beyond the best interest of the child*, Free Press, London. Cit. in Scabini E., Cigoli V. (2000) *op. cit.*.
- Wallerstein J., Lewis J.M., Blakeslee S. (2000) *The unsuspected legacy of divorce*, Hyperion, NY. Cit. in Mazzoni (2002) *op. cit.*.
- Zanatta A. L. (2002) *Le nuove famiglie in Italia: una realtà emergente*, in Mazzoni a cura di (2002) *op. cit.*, pp. 101-111.

Separation, freedom and shared parenting

In a society more and more narcissistically oriented, it doesn't surprise that family, unbound from necessity, tradition and religion, all of a sudden, can be felt as an obstacle to self-realization. Sometimes the breakup of family balances can be unhealed for years, if not for life, bringing to a hateful and furious *acting* (lacking of control and thinking), involving the couple and the rest of the family, especially children.

The relationship changing process finds great resistance in family and society, and only working through mourning for the loss of the mononuclear traditional family model can allow the transformation of family relationships. It is fundamental to understand the reasons that brought to the failure of the affective relationship, but above all it is necessary that society accepts and comprehends the possibility of really changing family from a traditional mononuclear intact model into a more sophisticated but less spontaneous one. A life style with a *binuclear* separate family, where children move from one nucleus to the other, no more based on the natural principle of a loving union of a parental couple, but on the principle - that at the moment is only theoretically acknowledged (that is a cultural product) - of *shared parenting*, where parenting survives in each one of the parents, even if there is not love between them anymore.

According to Kaës, each baby is born to ensure the generation continuity. It helps us to understand that the breaking up of a parental project cuts away from children and parent - his/her lineage included - a fundamental part of identity and family history necessary to give a continuity of meaningful and future perspective/expectation of life.

And this is enough to motivate the society and the separate families to make an evolutionary jump from the traditional family (intact and mononuclear) of first level, toward a changed family (separate and binuclear) of second level. This implies the loss of freedom of living spontaneously (according to the mononuclear family model), but gives the freedom advantage of a more realized project of individual life.

The role of the institutions is to ensure the readjustment toward a family balance of second level. Till the end of the readjustment process, both parents should be protected in playing their role; it can be achieved by making a new and well articulated normative system (a sort of *code of separation*), able to detect and sanction every behaviour that produces a weakening of the role of one of parents. Public centres – appointed to control, advice, prepare to separation, for family mediation and treatment - operating at the right moment, and ensuring the effective application of law, should undertake the task of making the normative respected; therefore avoiding the long times of justice.



SP-PHONE

1

ABC 2

CLE

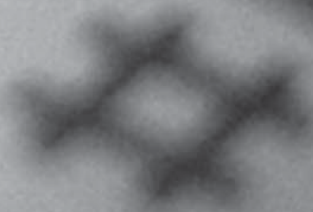
DEF 3

JKL 5

MNO 6

TUV 8

WXYZ 9



link 10 strumenti

**La *privacy*, il segreto professionale
e gli obblighi di denuncia e di
testimonianza nella legislazione
e nella deontologia degli
psicologi italiani**

FULVIO FRATI



La *privacy*, il segreto professionale e gli obblighi di denuncia e di testimonianza nella legislazione e nella deontologia degli psicologi italiani

FULVIO FRATI*

La “riservatezza” (privacy) come diritto costituzionalmente garantito

La Costituzione della Repubblica Italiana tutela la “riservatezza” come diritto fondamentale dell’uomo:

1. vietando ogni forma di ispezione o perquisizione personale (articolo 13);
2. proclamando l’inviolabilità del domicilio (articolo 14);
3. garantendo “la libertà e la segretezza della corrispondenza e di ogni altra forma di comunicazione” (articolo 15).

L’Unione Europea con la Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio dell’Unione n. 95/46/CE del 24 ottobre 1995, ha obbligato gli Stati membri ad assicurare “la protezione delle libertà e dei diritti fondamentali delle persone fisiche, in particolare della loro vita privata, rispetto al trattamento dei dati personali”.

In attuazione di tale specifica Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio dell’Unione Europea, il 31.12.1996 è stata emanata nel nostro Paese la legge 675/96 “Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali”, che si è posta a salvaguardia dei diritti dei cittadini rispetto all’uso dei dati personali, compresi quelli forniti ai Servizi Sanitari pubblici e privati ed alle organizzazioni sanitarie che li compongono.

Negli anni tra il 1997 ed il 2002, poi, la normativa italiana sulla tutela dei dati personali si è arricchita di varie disposizioni legislative ulteriori, che hanno avuto soprattutto il compito di cercare di definire e di regolamentare l’equilibrio che deve sussistere tra il dovere della Società di acquisire quel minimo d’informazioni sui propri cittadini necessarie a garantire il funzionamento della Pubblica Amministrazione ed il legittimo diritto d’ogni singolo cittadino a veder salvaguardata la propria “privacy”.

La Legge n. 675/96, recante il titolo “Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali” è il primo intervento organico in materia di privacy. Questa legge mira infatti alla salvaguardia e alla tutela della vita personale e sociale dei cittadini. Il trattamento dei dati è ammesso solo con il consenso espresso del soggetto interessato.

Dal 1° Gennaio 2004 la Legge n. 675/96 “Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali” è stata quindi sostituita dal Decreto legislativo 30 Giugno 2003, n. 196 “Codice in materia di protezione dei dati personali”, che riorganizza e completa tutte le precedenti disposizioni nazionali emanate su questa materia.

Secondo l’attuale normativa, i dati personali sono del soggetto al quale si riferiscono (che viene definito con il termine di “interessato”), sono rigorosamente “tutelati”, e pertanto “chiunque ha diritto alla protezione dei dati personali che lo riguardano”





(D.Lgs. 30-6-2003 n. 196 “Codice in materia di protezione dei dati personali” – Art. 1 “Diritto alla protezione dei dati personali”).

Quindi, salvo eccezioni previste tassativamente dalla legge, i “dati personali” possono essere utilizzati, trattati e conservati solo per gli scopi, per il tempo e con i modi autorizzati dall’interessato.

Alcune definizioni fondamentali in materia di privacy

(Fonte: Art. 4 del D.Lgs. 30-6-2003 n. 196 “Codice in materia di protezione dei dati personali”)

- Interessato: la persona fisica, la persona giuridica, l’ente o l’associazione cui si riferiscono i dati personali;
- Dati identificativi: i dati personali che permettono l’identificazione diretta dell’interessato;
- Dato personale: qualunque informazione relativa a persona fisica, persona giuridica, ente od associazione, identificati o identificabili, anche indirettamente, mediante riferimento a qualsiasi altra informazione, ivi compreso un numero di identificazione personale.
- Dati sensibili: i dati personali idonei a rivelare l’origine razziale ed etnica, le convinzioni religiose, filosofiche o di altro genere, le opinioni politiche, l’adesione a partiti, sindacati, associazioni od organizzazioni a carattere religioso, filosofico, politico o sindacale, nonché i dati personali idonei a rivelare lo stato di salute e la vita sessuale;
- Dati giudiziari: i dati personali idonei a rivelare provvedimenti di cui all’articolo 3, comma 1, lettere da a) a o) e da r) a u), del D.P.R. 14 novembre 2002, n. 313, in materia di casellario giudiziale, di anagrafe delle sanzioni amministrative dipendenti da reato e dei relativi carichi pendenti, o la qualità di imputato o di indagato ai sensi degli articoli 60 e 61 del codice di procedura penale.
- Trattamento: qualunque operazione o complesso di operazioni, effettuati anche senza l’ausilio di strumenti elettronici, concernenti la raccolta, la registrazione, l’organizzazione, la conservazione, la consultazione, l’elaborazione, la modificazione, la selezione, l’estrazione, il raffronto, l’utilizzo, l’interconnessione, il blocco, la comunicazione, la diffusione, la cancellazione e la distruzione di dati, anche se non registrati in una banca di dati;
- Titolare: la persona fisica, la persona giuridica, la pubblica amministrazione e qualsiasi altro ente, associazione od organismo cui competono, anche unitamente ad altro titolare, le decisioni in ordine alle finalità, alle modalità del trattamento di dati personali e agli strumenti utilizzati, ivi compreso il profilo della sicurezza;
- Responsabile: la persona fisica, la persona giuridica, la pubblica amministrazione e qualsiasi altro ente, associazione od organismo preposti dal titolare al trattamento di dati personali;
- Incaricati: le persone fisiche autorizzate a compiere operazioni di trattamento dal titolare o dal responsabile.
- Comunicazione: il dare conoscenza dei dati personali ad uno o più soggetti determinati diversi dall’interessato, dal rappresentante del titolare nel territorio dello Stato, dal responsabile e dagli incaricati, in qualunque forma, anche mediante la loro messa a disposizione o consultazione;
- Diffusione: il dare conoscenza di dati personali a soggetti indeterminati, in qualunque forma, anche mediante la loro messa a disposizione o consultazione.
- Dato anonimo: il dato che in origine, o a seguito di trattamento, non può essere associato ad un interessato identificato o identificabile;
- Blocco: la conservazione di dati personali con sospensione temporanea di ogni altra operazione del trattamento;
- Banca di dati: qualsiasi complesso organizzato di dati personali, ripartito in una o più unità dislocate in uno o più siti;
- Garante per la tutela delle riservatezza dei dati personali: l’ Autorità istituita dalla legge 31 dicembre 1996, n. 675 , di cui si specificano compiti e funzioni

negli artt. 153 e seguenti del D.Lgs. n. 196 del 30-6-2003 “Codice in materia di protezione dei dati personali”.

Il D.Lgs. n. 196 del 30-6-2003 definisce quindi cinque capisaldi per il trattamento dei dati personali. Secondo quanto da esso esplicitamente stabilito, i dati devono:

- essere raccolti e registrati per scopi determinati, espliciti e legittimi ed utilizzati solo compatibilmente con tali scopi;
- essere esatti ed aggiornati;
- essere pertinenti, completi e non eccedenti rispetto al fine per cui sono stati conferiti;
- essere conservati in una forma che consenta l'identificazione dell'interessato per un tempo non superiore agli scopi per cui sono stati raccolti o trattati;
- essere trattati lecitamente e correttamente.

Il D.Lgs. n. 196 del 30-6-2003 è quindi ispirato alla semplificazione delle procedure in materia di protezione dei dati personali, all'introduzione di nuove garanzie per i cittadini ed alla razionalizzazione delle norme esistenti.

Il provvedimento, sulla base dell'esperienza di 6 anni, riunisce in unico contesto la legge 675/1996 e gli altri decreti legislativi, regolamenti e codici deontologici che si sono succeduti in questi anni, e contiene anche importanti innovazioni tenendo conto della “giurisprudenza” del Garante e della direttiva dell'Unione Europea n. 2000/58 sulla riservatezza nelle comunicazioni elettroniche.

Il D.Lgs. n. 196 del 30-6-2003 prevede inoltre una serie di sanzioni amministrative, civili o penali per chi ne viola le disposizioni: ad esempio, l'articolo 161 di questo Codice punisce con sanzioni amministrative che vanno dai tremila ai novantamila euro l'omessa o inidonea informativa all'interessato; l'articolo 163 punisce con la sanzione amministrativa del pagamento di una somma da diecimila euro a sessantamila euro l'omessa o incompleta notificazione al Garante ai sensi dei propri articoli 37 e 38; l'articolo 167 punisce con la reclusione da sei mesi a tre anni chi procede ad illecito trattamento di dati personali in violazione di quanto disposto dagli articoli 17, 20, 21, 22, commi 8 e 11, 25, 26, 27 e 45 di questo D.Lgs.; varie altre sanzioni amministrative o penali sono inoltre previste, sempre nel Titolo III, per più specifiche violazioni di singole norme di questo Codice.

Da tutte queste norme deriva altresì il risarcimento ai sensi dell'articolo 2050 del Codice Civile a chiunque cagioni danni a terzi nel trattamento dei dati personali.

In sintesi, quindi, il D.Lgs. n. 196 del 30-6-2003, che unifica ed aggiorna la disciplina sorta nel nostro Paese con la Legge 675/1996 e quindi sviluppatasi con le modifiche ed integrazioni di quest'ultima (tra le quali vanno citate almeno il Decreto del Presidente della Repubblica n. 318 del 28 luglio 1999 pubblicato sulla G.U. Serie Generale del 14 settembre 1999, n. 216 e la Legge 325 del 3 novembre 2000 pubblicata sulla G. U. n. 262 del 9 novembre 2000) costituisce ormai un complesso di norme che ogni titolare di studio professionale o di altra struttura lavorativa è chiamato a conoscere e ad osservare, e per la violazione delle quali sono previste pesanti sanzioni.

Consenso informato al trattamento dei dati personali

Spesso, con l'espressione “consenso informato”, si tende ad indicare “tout court” ciò che invece, in materia di tutela della privacy, dovrebbe essere invece più correttamente indicato con il termine di “consenso informato al trattamento dei dati personali”.

Salvo alcune specifiche eccezioni previste tassativamente dalla legge, infatti, i “dati personali” possono essere utilizzati, trattati e conservati solo per gli scopi, per il tempo e con i modi autorizzati dall'interessato. Per poterli “trattare”, pertanto, occorre acquisire da parte dell'interessato uno specifico consenso informato, preferibilmente scritto o comunque “dimostrabile”, al trattamento dei dati personali.

Il diritto al consenso è personale oppure delegato a chi esercita la potestà sul soggetto destinatario della prestazione.





In base all' art. 11 della legge 675/96, quindi, il trattamento dei dati personali di tipo generico da parte di soggetti privati è ammesso solo con il consenso espresso dell'interessato.

Tale consenso è validamente prestato solo se è espresso liberamente, in forma specifica e documentata per iscritto, e se sono state date all'interessato (cliente-committente) – per iscritto ovvero verbalmente – le seguenti informazioni (art. 10 della Legge 675/96):

- sulle finalità (per l'espletamento dell'incarico professionale) e modalità del trattamento cui sono destinati i "dati personali";
- sulla necessità del conferimento di tutti quei dati che sono indispensabili per l'assolvimento dell'incarico professionale;
- circa l'ambito professionale di comunicazione o diffusione dei dati stessi;
- sui diritti dell'interessato (cliente-utente) circa il trattamento dei suoi dati personali: diritti elencati nell'art. 13 della legge.

Per quanto riguarda invece i dati personali definiti "sensibili", con provvedimento n. 4/2000 emesso in data 20.09.2000 dal "Garante" (e pubblicato sul n.229 della "Gazzetta ufficiale" del 30.09.2000) i liberi professionisti iscritti in Albi o Elenchi professionali sono stati autorizzati in via generale – dal 01 ottobre 2000 fino al 31 dicembre 2001 – a trattare i "dati sensibili" di cui all'art. 22, comma 1°, della legge n. 675/1996.

Per gli Psicologi assume particolare rilievo il provvedimento n. 2/2000 emesso in data 20.09.2000 dal "Garante" (e pubblicato sul n. 229 della "Gazzetta Ufficiale" del 30.09.2000) con il quale si prevede che l'autorizzazione al trattamento di dati idonei a rivelare lo stato di salute e la vita sessuale "è rilasciata, anche senza richiesta: a) ai medici- chirurghi, ai farmacisti, agli odontoiatri, agli psicologi e agli altri esercenti le professioni sanitarie iscritti in albi o in elenchi". Si precisa inoltre, al riguardo, che "in tali casi l' autorizzazione è rilasciata al fine di consentire ai destinatari di adempiere o di esigere l' adempimento di specifici obblighi o di eseguire specifici compiti previsti da leggi, dalla normativa comunitaria o da regolamenti (...). Il trattamento può riguardare anche la compilazione di cartelle cliniche, di certificati e di altri documenti relativi alla gestione amministrativa la cui utilizzazione sia necessaria per i fini su indicati".

È quindi necessario che lo Psicologo faccia sottoscrivere al proprio cliente, all'atto del conferimento dell'incarico professionale, una dichiarazione che autorizzi (che esprima cioè il suo consenso) il trattamento sia dei dati di tipo generico sia di quelli considerati "sensibili".

I dati e le informazioni la cui riservatezza è tutelata dalle norme cosiddette sulla "privacy" riguardano un'insieme ancora più ampio di quello compreso nel concetto di "segreto professionale", che concerne invece unicamente quanto appreso durante l'esercizio della propria attività professionale specifica.

Il concetto di "privacy" indica allo Psicologo che non è sufficiente non divulgare dati ed informazioni da esso appresi ad esempio all'interno dei colloqui con i propri clienti, mediante la somministrazione di reattivi o tramite incontri con i loro familiari, ma che non deve trapelare all'esterno dello studio professionale o della Struttura sanitaria o assistenziale la benché minima informazione relativa alla stessa sussistenza di qualunque tipo di rapporto professionale tra lo Psicologo ed il paziente stesso.

Si definisce quindi con il termine "privacy" il diritto di ogni persona alla riservatezza dei propri dati sia "personali" sia "sensibili", come essi sono stati definiti dalla Legge 675/96 e dalle sue successive modifiche ed integrazioni e nuovamente ribaditi ed ancor meglio precisati dal D.Lgs. n. 196 del 30-6-2003.

Attraverso l'art. 83 di quest'ultimo D.Lgs., inoltre, il Garante intende richiamare l'attenzione dei soggetti che operano in ambito sanitario in ordine alla necessità di adeguare il funzionamento e l'organizzazione delle strutture sanitarie alle previsioni stabilite dal Codice in materia di protezione di dati personali. I medesimi soggetti sono altresì invitati ad adottare tutte le misure ritenute necessarie ed opportune, conformemente ai principi generali, per garantire il rispetto della dignità della per-

sona e il massimo livello di tutela degli interessati in ambito sanitario. Peraltro, il termine "riservatezza", con l'introduzione della legge sulla "privacy", viene spesso confuso con il "segreto professionale".

Segreto professionale

Il "segreto professionale" si colloca in un'area di riservatezza ancora più profonda ed inviolabile di quella interessata specificatamente dalla normativa sulla privacy, in un'area nella quale il lavoro dello Psicologo si gioca la sua stessa credibilità e identità.

Il segreto professionale viene sancito dal Codice penale e dai Codici Deontologici ed attiene al diritto/dovere del singolo professionista di non rivelare a terzi fatti, informazioni o dati appresi da un determinato soggetto in ragione del rapporto professionale instaurato con lo stesso, a meno che non sussista una "giusta causa".

Del segreto professionale si sono tra gli altri occupati:

- il Codice Penale (artt. 622-326),
- il Codice Deontologico degli Psicologi Italiani (artt. 11-12-13-14-15- 16-17).

Art. 622 Codice Penale - Rivelazione di segreto professionale

Chiunque, avendo notizia, per ragione del proprio stato o ufficio, o della propria professione o arte, di un segreto, lo rivela senza giusta causa, ovvero lo impiega a proprio o altrui profitto, è punito se dal fatto può derivare nocumento, con la reclusione fino a un anno o con la multa da L. 60.000 a 1 milione (c.p.326).

Il delitto è punibile a querela della persona offesa (c.p.120-126).

La pena è aggravata se il fatto è commesso da amministratori, direttori generali, sindaci o liquidatori o se è commesso da chi svolge la revisione contabile della società (comma aggiunto dall'articolo 2 del decreto legislativo n. 61 del 2002).

L'obbligo degli Psicologi al segreto professionale è stabilito per legge dall'art.4 comma 2 della Legge 56/89, che vincola tutti gli iscritti al relativo Albo professionale al rispetto dell'art. 622 del Codice Penale qui sopra riportato. Per gli Psicologi che sono anche Pubblici Ufficiali od Incaricati di pubblico servizio, inoltre, si applica anche la disciplina prevista dall'art. 326 del Codice Penale, che vieta la rivelazione del cosiddetto "segreto d'ufficio".

Art. 326 Codice Penale - Rivelazione ed utilizzazione di segreti d'ufficio

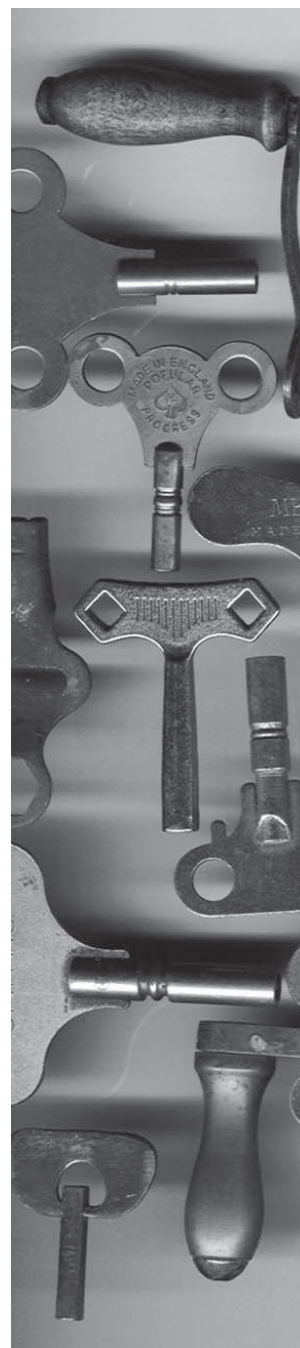
1. Il pubblico ufficiale o la persona incaricata di un pubblico servizio, che, violando i doveri inerenti alle funzioni o al servizio, o comunque abusando della sua qualità, rivela notizie di ufficio, le quali debbano rimanere segrete, o ne agevola in qualsiasi modo la conoscenza, è punito con la reclusione da sei mesi a tre anni.
2. Se l'agevolazione è soltanto colposa, si applica la reclusione fino a un anno.
3. Il pubblico ufficiale o la persona incaricata di un pubblico servizio, che, per procurare a sé o ad altri un indebito profitto patrimoniale, si avvale illegittimamente di notizie di ufficio, le quali debbano rimanere segrete, è punito con la reclusione da due a cinque anni. Se il fatto è commesso al fine di procurare a sé o ad altri un ingiusto profitto non patrimoniale o di cagionare ad altri un danno ingiusto, si applica la pena della reclusione fino a due anni.

Inoltre, lo Psicologo perito o consulente tecnico è certamente tenuto, insieme agli altri soggetti coinvolti (magistrati, cancellieri, segretari, interpreti ecc.), al segreto istruttorio (artt. 230, 226 c.p.p.).

Dichiarazione del perito dinanzi al giudice (art. 226 c.p.p.):

«Consapevole della responsabilità morale e giuridica che assumo nell'adempimento dell'incarico, mi impegno ad adempiere al mio ufficio senza altro scopo che quello di far conoscere la verità e a mantenere il segreto su tutte le...».

In questo caso lo Psicologo è tenuto al segreto per la natura stessa della materia





coperta da segreto, per la funzione pubblica che esercita, per la professione che rappresenta, per il vincolo contratto con un giuramento dinanzi al magistrato.

Art. 11 Codice Deontologico degli Psicologi italiani

Lo Psicologo è strettamente tenuto al segreto professionale. Pertanto non rivela notizie, fatti o informazioni apprese in ragione del suo rapporto professionale, né informa circa le prestazioni professionali effettuate o programmate, a meno che non ricorrano le ipotesi previste dagli articoli seguenti.

Art. 12 Codice Deontologico degli Psicologi italiani

Lo Psicologo si astiene dal rendere testimonianza su fatti di cui è venuto a conoscenza in ragione del suo rapporto professionale.

Lo Psicologo può derogare all'obbligo di mantenere il segreto professionale, anche in caso di testimonianza, esclusivamente in presenza di valido e dimostrabile consenso del destinatario della sua prestazione. Valuta, comunque, l'opportunità di fare uso di tale consenso, considerando preminente la tutela psicologica dello stesso.

Art. 13 Codice Deontologico degli Psicologi italiani

Nel caso di obbligo di referto o di obbligo di denuncia, lo Psicologo limita allo stretto necessario il riferimento di quanto appreso in ragione del proprio rapporto professionale, ai fini della tutela psicologica del soggetto.

Negli altri casi, valuta con attenzione la necessità di derogare totalmente o parzialmente alla propria doverosa riservatezza, qualora si prospettino gravi pericoli per la vita o per la salute psicofisica del soggetto e/o di terzi.

Art. 14 Codice Deontologico degli Psicologi italiani

Lo Psicologo, nel caso di intervento su o attraverso gruppi, è tenuto ad informare, nella fase iniziale, circa le regole che governano tale intervento.

È tenuto altresì ad impegnare, quando necessario, i componenti del gruppo al rispetto del diritto di ciascuno alla riservatezza.

Art. 15 Codice Deontologico degli Psicologi italiani

Nel caso di collaborazione con altri soggetti parimenti tenuti al segreto professionale, lo Psicologo può condividere soltanto le informazioni strettamente necessarie in relazione al tipo di collaborazione.

Il Codice Deontologico, in quest'ultimo articolo, lascia al singolo Psicologo la più completa autonomia nella specifica valutazione di quali siano, di volta in volta e caso per caso, "le informazioni strettamente necessarie in relazione al tipo di collaborazione" che è opportuno condividere con gli altri operatori che si occupano del medesimo caso.

Come muoversi? È opportuno tenere presente il principio fondamentale di tutto il Codice Deontologico stesso: quello sancito in primo luogo dal primo comma del suo articolo 3 e più volte ripreso all'interno di vari articoli successivi tra i quali appunto gli artt. 12 e 13 sopra integralmente riportati: il principio della "tutela" e della salvaguardia del benessere psicologico e psicofisico del soggetto stesso.

Art. 16 Codice Deontologico degli Psicologi italiani

Lo psicologo redige le comunicazioni scientifiche, ancorché indirizzate ad un pubblico di professionisti tenuti al segreto professionale, in modo da salvaguardare in ogni caso l'anonimato del destinatario della prestazione.

Art. 17 Codice Deontologico degli Psicologi italiani

La segretezza delle comunicazioni deve essere protetta anche attraverso la custodia e il controllo di appunti, note, scritti o registrazioni di qualsiasi genere e sotto qualsiasi forma, che riguardino il rapporto professionale.

Tale documentazione deve essere conservata per almeno i cinque anni successivi alla conclusione del rapporto professionale, fatto salvo quanto previsto da norme specifiche.

Lo psicologo deve provvedere perché, in caso di sua morte o di suo impedimento, tale protezione sia affidata ad un collega ovvero all'Ordine professionale.
Lo psicologo che collabora alla costituzione ed all'uso di sistemi di documentazione si adopera per la realizzazione di garanzie di tutela dei soggetti interessati.

Deve quindi essere ben chiaro che si parla di due cose ben diverse, e che tra loro presentano problematiche ben distinte, quando si usano i termini di:

- consenso informato al trattamento dei dati personali e/o sensibili, che abbiamo già in questa sede esaminato, oppure di
- consenso informato al trattamento sanitario.

Le regole per la privacy nelle strutture sanitarie pubbliche e private

Al cittadino che entra in contatto con le strutture sanitarie per diagnosi, cure, prestazioni mediche, operazioni amministrative deve essere garantita la più assoluta riservatezza e il più ampio rispetto dei suoi diritti fondamentali e della sua dignità. Lo ha stabilito il Garante per la protezione dei dati personali con un provvedimento generale, adottato il 9 novembre 2005, nel quale ha prescritto ad organismi sanitari pubblici e privati (aziende sanitarie territoriali, aziende ospedaliere, case di cura, osservatori epidemiologici regionali, servizi di prevenzione e sicurezza sul lavoro) una serie di misure da adottare per adeguare il funzionamento e l'organizzazione delle strutture sanitarie a quanto stabilito nel Codice sulla privacy e per assicurare il massimo livello di tutela delle persone.

I medici di base, gli studi medici privati e i medici specialistici non rientrano nell'obbligo di adottare queste misure, ma sono comunque tenuti a garantire il rispetto della dignità degli interessati nonché del segreto professionale.

Sulle modalità di applicazione delle norme sulla privacy al settore sanitario il Garante ha avviato una consultazione con organismi sanitari, associazioni e comitati interessati.

Qui di seguito sono evidenziate le misure da rispettare in relazione ai singoli aspetti evidenziati dal Garante.

Tutela della dignità

La tutela della dignità della persona deve essere sempre garantita. In particolare, riguardo a fasce deboli (disabili, minori, anziani), ma anche a pazienti sottoposti a trattamenti medici invasivi o per i quali è doverosa una particolare attenzione (es. interruzione della gravidanza). Nei reparti di rianimazione devono essere adottati accorgimenti anche provvisori (es. paraventi) per delimitare la visibilità dell'interessato, durante l'orario di visita, ai soli familiari e conoscenti.

Riservatezza nei colloqui

Quando prescrive medicine o rilascia certificati, il personale sanitario deve evitare che le informazioni sulla salute dell'interessato possano essere conosciute da terzi. Stesso obbligo per la consegna di documentazione (analisi, cartelle cliniche, prescrizioni etc.) quando questa avvenga in situazioni di promiscuità (es. locali per più prestazioni, sportelli).

Distanze di cortesia

Ospedali e aziende sanitarie devono predisporre distanze di cortesia per operazioni amministrative allo sportello (prenotazioni) o al momento dell'acquisizione di informazioni sullo stato di salute, sensibilizzando anche gli utenti con cartelli, segnali ed inviti.

Notizie al pronto soccorso

L'organismo sanitario può dare notizia, anche per telefono, sul passaggio o sulla presenza di una persona al pronto soccorso, ma solo ai terzi legittimati, come parenti, familiari, conviventi. L'interessato, se cosciente e capace, deve essere preventivamente informato (es. all'accettazione) e poter decidere a quali soggetti può essere comunicata la sua presenza al pronto soccorso.



Notizie sui reparti

Le strutture sanitarie possono dare informazioni sulla presenza dei degenti nei reparti, ma solo a terzi legittimati (familiari, conoscenti, personale volontario). Anche qui l'interessato, se cosciente e capace, deve essere informato al momento del ricovero e poter decidere quali soggetti possono venire a conoscenza del ricovero e del reparto di degenza.

Chiamate in sale d'attesa

Nei locali di grandi strutture sanitarie i pazienti, in attesa di una prestazione o di documentazione (es. analisi cliniche), non devono essere chiamati per nome. Occorre adottare soluzioni alternative, per esempio attribuendo un codice numerico al momento della prenotazione o dell'accettazione.

Liste di pazienti

Non è giustificata l'affissione di liste di pazienti in attesa di intervento in locali aperti al pubblico, con o senza la descrizione della patologia sofferta. Non devono essere resi visibili ad estranei documenti sulle condizioni cliniche dell'interessato, come le cartelle infermieristiche poste vicino al letto di degenza.

Informazioni sullo stato di salute

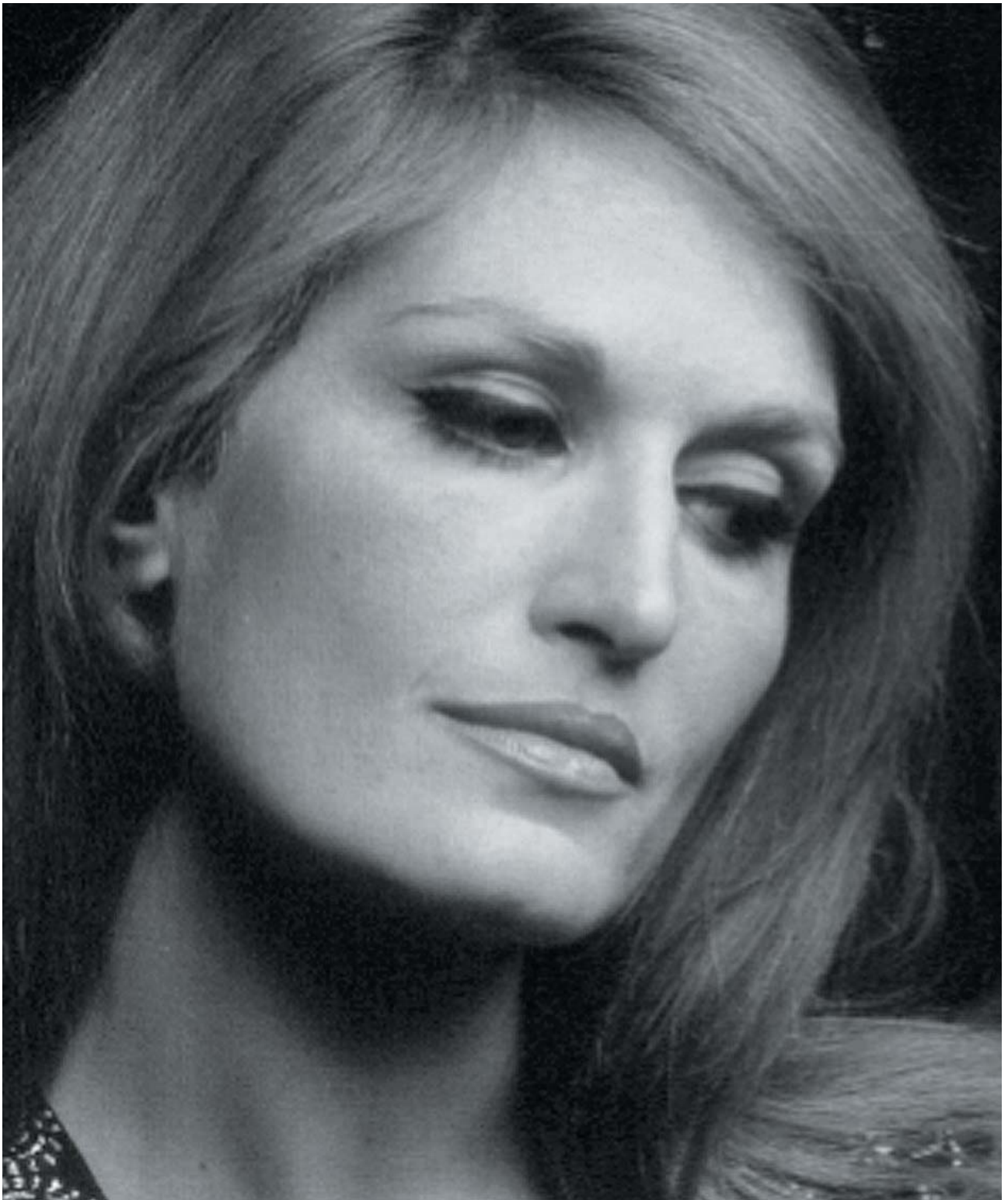
Si possono dare informazioni sullo stato di salute a soggetti diversi dall'interessato quando questi abbia manifestato uno specifico consenso. Tale consenso può essere dato da un familiare in caso di impossibilità fisica o incapacità dell'interessato o, valutato il caso, anche da altre persone

legittimate a farlo, come familiari, conviventi o persone in stretta relazione con l'interessato stesso.

I soggetti terzi che hanno accesso alle strutture sanitarie (es. associazioni di volontariato), per poter conoscere informazioni sulle persone in relazione a prestazioni e cure devono rispettare tutte le regole e le garanzie previste dalle strutture sanitarie per il proprio personale, come ad esempio vincoli di riservatezza, possibilità e modalità di approccio ai degenti.

Ritiro delle analisi

I referti diagnostici, i risultati delle analisi e i certificati rilasciati dai laboratori di analisi o dagli altri organismi sanitari possono essere ritirati anche da persone diverse dai diretti interessati purché munite di delega scritta e con consegna in busta chiusa.



link 10

una storia clinica

Dalida

ANNA MARIA SARICA



Dalida

ANNA MARIA SARICA*

La vita e l'opera di Dalida (Jolanda Gigliotti) attraverso una lettura psicodinamica che dà rilievo ai modelli transgenerazionali e alla costruzione della visione della vita fin dalla prima infanzia. Una vita che, scorrendo tra idealizzazione e svalorizzazione, sfocerà in un esito fatale

Dalida nasce al Cairo il 17 gennaio 1933 e muore a Parigi il 3 maggio 1987.

Una vita non facile, che corre su più linee, alcune in evoluzione, altre in involuzione.

Diventare qualcuno è un filo sempre presente nella sua esistenza. Già il nonno di Jolanda Gigliotti, in arte Dalida, da Serrastretta, paese a circa mille metri di altitudine in provincia di Catanzaro, si trasferisce in Egitto per vivere, per essere qualcuno. Uno dei figli, Pietro, poi padre della cantante, sposerà Giuseppina che ha alle spalle una storia particolare.

La madre di Giuseppina, nonna materna dell'artista, pugliese, sedotta da un ricco giovane del suo paese, lascerà l'Italia e in Egitto diventerà governante, consigliera e amante del primo ministro di Faruk.

Diventare qualcuno, aver valore è già un motivo transgenerazionale che la piccola respirerà, tanto più che il padre è primo violinista nell'orchestra del Cairo.

La neonata, estratta con il forcipe, nasce asfittica e vivrà una prima infanzia tormentata da gravi e continui problemi agli occhi, problemi che riaffioreranno tutta la vita.

Non ci è dato di sapere scientificamente di quale malattia soffrisse, si sa invece che nella sua vita è stata sottoposta più e più volte a interventi chirurgici per la vista, che già a dieci mesi è stata tenuta bendata totalmente per quaranta giorni e, poichè si toglieva le bende, anche legata.

Difficili conseguenze produrrà sia l'essere "legata" dentro l'utero e soffrirne, sia l'essere legata fuori: una forte ambivalenza, infatti, la spingerà a desiderare e cercare legami sempre più stretti, ma, contemporaneamente a scioglierli.

Anche la separazione dal mondo che comincia a delinearsi e che svanisce nella nebbia, il non potersi rispecchiare negli occhi e nel sorriso della madre, il pauroso buio degli occhi chiusi lascerà le sue conseguenze.

Ciò che resta è il contatto tramite la voce, da cui nascerà la sua vocazione per il canto.

Il violino del padre si unisce al timbro materno, diventa un imprinting da seguire, coltivare e con cui identificarsi per tutta la vita: presenze buone, rassicuranti di quando era bendata.

L'attaccamento alla madre, esageratamente forte fin da bambina, rimarrà tale per tutta la vita; il distacco dal seno pare sia stato difficile, raggiunto attraverso sostanze amare cosparse sui capezzoli.

Un seno dolce, che poi diventa amaro e bisogna staccarsene: un po' come la sua vita affettiva con gli uomini.

Non così con i fratelli: il maggiore la proteggerà come un padre, il minore la venererà.

Orlando la seguirà nel suo lavoro: si occuperà dei contratti, dei viaggi, delle sistemazioni nelle trasferte, della sua solitudine e dei malumori, dando alla sorella, dovunque, il senso della famiglia.

I giochi psichici esistenziali sono già intrecciati: la bellezza e il perfezionismo come modo per liberarsi dalla propria mediocrità ed inadeguatezza, il bisogno assoluto di essere amata pena l'esistere, il rapporto con l'uomo visto come pericoloso, il bisogno di affermarsi per avere valore.

Si preannuncia una esistenza non facile: come amare un uomo senza staccarsi dalla famiglia? Che amore è quello di cui si ha così bisogno ma che, contemporaneamente, si teme? Amore è conferma assolutamente necessaria a vivere?

*Difficili conseguenze
produrrà sia l'essere
"legata" dentro
l'utero e soffrirne,
sia l'essere legata
fuori: una forte
ambivalenza,
infatti, la spingerà a
desiderare e cercare
legami sempre
più stretti, ma,
contemporaneamente
a scioglierli.
Anche la separazione
dal mondo che
comincia a delinarsi
e che svanisce nella
nebbia, il non potersi
rispecchiare negli
occhi e nel sorriso
della madre, il
pauroso buio degli
occhi chiusi lascerà le
sue conseguenze.
Ciò che resta è il
contatto tramite la
voce, da cui nascerà
la sua vocazione per il
canto.*

Con Bruno si creerà un rapporto particolare anche se, alla sua nascita, Jolanda terribilmente possessiva e gelosa della madre, non trova bello Bruno e vuole disfarsene. In seguito trasformerà tali sentimenti in iperprotezione, come spesso accade: Bruno e Jolanda rimarranno così legati per sempre.

Diverso il rapporto col padre: da un lato dolce violinista con cui si identificherà attraverso la musica, dall'altro iroso, aggressivo, maltratta la madre. Diventato tale dopo quattro anni di prigionia inglese, acuisce gli aspetti negativi del suo carattere, si presenta malato e degradato anche nella sua arte: l'orchestra non esiste più a causa della guerra e dovrà suonare accompagnando cantanti nei locali.

Padre e madre litigano e Dalida, che difende la madre e si adira contro il padre, pensa che mai accetterà la dipendenza da un uomo: «A me questo non succederà!».

I modelli transpersonali inconsapevolmente assorbiti dall'ambiente familiare e dalle prime esperienze sono fondanti per la vita di ogni persona e ne informano, anche in maniera non funzionale, l'esistenza.

La meridionalità si esprimerà tutta la vita attraverso lo strettissimo legame con la famiglia, la necessità di essere protetta e contenuta, il rapporto totale con i fratelli e la forza di affrontare le intemperie delle stagioni della vita.

I giochi psichici esistenziali sono già intrecciati: la bellezza e il perfezionismo come modo per liberarsi dalla propria mediocrità ed inadeguatezza, il bisogno assoluto di essere amata pena l'esistere, il rapporto con l'uomo visto come pericoloso, il bisogno di affermarsi per avere valore.

Si preannuncia una esistenza non facile: come amare un uomo senza staccarsi dalla famiglia? Che amore è quello di cui si ha così bisogno ma che, contemporaneamente, si teme? Amore è conferma assolutamente necessaria a vivere?

Da bambina e adolescente, inoltre, con grossi occhiali, si sente brutta, sgraziata e rifiuta tutto ciò che è femminile. Fa giochi maschili con i fratelli e compensa il suo disagio con la forza e l'indifferenza: sceglierà, infatti, di chiamarsi Dalila dalla Bibbia che poi trasformerà in Dalida.

A diciotto anni le cose mutano. Già prima comincia a curarsi di sé, si inventa e attua da sola esercizi per il suo strabismo convergente; approderà ad uno strabismo divergente, corretto poi con un intervento chirurgico. Le rimarrà un leggero e intrigante strabismo di Venere. A ventun anni viene eletta Miss Egitto.

Essere apprezzata, essere confermata dagli uomini e dal pubblico diventerà motivo di vita: scoprirà il suo potere sull'altro.

Potersi fondere con l'altro sarà il cardine della sua sicurezza, sarà però anche una terribile trappola, una strada chiusa: le conferme e la fusionalità non bastano mai perché sono la ricerca del paradiso perduto arcaico.

Così la sua vita diventerà un continuo alto e basso, di felicità e di profonda sofferenza emotiva: brava, bella, amata ed elegante, ma anche disperata, disorientata, sola e bulimica.

È profondamente coinvolgente l'espressività piangente ed intensa della sua voce nella canzone *Je suis malade* dove parla della stanchezza del suo vivere e non può più sperare perché l'altro se ne va.

*Sono sola senza di te
Come una orfanella
in un dormitorio.
Quando te ne vai
Sono malata
Completamente malata
Come quando mia madre
Usciva la sera
lasciandomi sola
con la mia disperazione.*

Il contatto tramite la voce è rassicurante perché non è costringente e soffocante. Il 1956 segna l'inizio del suo successo: l'Olimpia di Parigi, il Belgio, l'Egitto, l'America, l'Italia.

Sedurre il pubblico, sedurre gli uomini, porta risultati diversi per la sua vita. Ama il canto, è la vestale del canto attraverso cui dà e chiede amore; questo la fa diventare la *signora della musica*: «Quando io canto sono una canzone. Cantare è donarsi agli altri attraverso le canzoni. Questa comunione fa sì che tutto sia canzone, cantante, pubblico. È il solo momento in cui sono unita. Sono felice soltanto se mi sia data tutta intera. Sono svuotata fisicamente per qualche istante, ma piena di pace perché ho loro donato tutta me stessa».

Con il pubblico però il contatto è temporaneo, non stretto, non obbligante; non così con gli uomini che inconsapevolmente cerca tali da poter personificare il padre idealizzato.

I rapporti però non reggono, sia per la sua paura di un legame troppo stretto («A me non succederà così!») sia per la difficoltà di coniugare il suo bisogno di affermazione come cantante con quello di sicurezza quale donna.

È veramente doloroso essere attratta e respinta dai propri stessi bisogni! Un'altalena angosciata e terribile.

Così con gli uomini che ha amato: Lucien, il suo pigmalione, Jean il pittore, Cristian colto e gentile, Luigi Tenco. Con lui sarà diverso.

Luigi è la sua parte tenebrosa, insicura, inconsolabile e protestataria. Da qui nasce la sua passione per lui, la sua generosità, il volerlo aiutare cantando la sua canzone *Ciao amore ciao*, per ripercorrere la strada dal disvalore al valore, poterlo amare e contemporaneamente potersi amare:

*Guardare ogni giorno
Se piove o c'è il sole
Per sapere se domani
Si vive o si muore
E un bel giorno dire basta
E andare via.*

Sanremo 1967: la sconfitta sarà totale perché la canzone diventa altro, diventa la propria svalutazione, la caduta di sé, dell'altro e dell'amore, di un amore segreto quasi adolescenziale.

Dopo il suicidio di Tenco, Dalida cercherà di seguirlo, di rimanere con lui attraverso un tentativo di suicidio fortunatamente non riuscito. Fusione e idealizzazione giocano il loro ruolo in modo assoluto e incombente.

In seguito l'amore per Lucio, un giovane ammiratore, per certi aspetti il sostituto di Tenco, porterà la cantante a concepire un figlio. Lucio è troppo giovane, è già lui un figlio e Dalida lo aiuterà economicamente a finire il suo percorso di studi, forse anche per compensarlo di qualcosa che gli ha tolto.

Forse Dalida, inconsapevolmente, ha rifiutato un rapporto, quello con il figlio, obbligante oltre che amoroso, in cui non essere più lei solo figlia e solo artista. Rinuncerà così al figlio con un aborto provocato. «Se guardo il passato posso dire che ho avuto molti uomini, ma la mia ricerca era sempre l'amore, quello vero. Amore sempre e sono sicura che questo amore esiste. La ricerca di un amore più grande, sublime. Sì, l'amore di Dio».

Sofferenza, colpa, autosvalutazione la porteranno a cercare strade diverse per riequilibrarsi: la spiritualità, l'India, una analisi junghiana non le saranno di grande aiuto.

Alcuni suicidi di conoscenti e amici la colpiscono, tra cui quello di Lucien, con cui aveva mantenuto un rapporto profondo e autentico. Già nel Settanta soffre di sdoppiamento della personalità, perdita di memoria, paure profonde e insonnia.

Una donna, malgrado il successo, non fortunata: la sua struttura psichica non le ha permesso di attuare e condurre a termine scelte affettive buone per la sua vita.

Richard, attaccatissimo a Dalida, ma affabulatore e collerico, sarà l'ultima speranza.

Poi tutto crollerà e la depressione, tenuta a bada per lunghi anni, divamperà: «*Ho talmente sofferto che mi sono detta: la sola libertà è liberarsi dalla sofferenza*».

*Forse Dalida,
inconsapevolmente,
ha rifiutato un
rapporto, quello con
il figlio, obbligante
oltre che amoroso,
in cui non essere più
lei solo figlia e solo
artista. Rinuncerà
così al figlio con un
aborto provocato.
«Se guardo il passato
posso dire che ho
avuto molti uomini,
ma la mia ricerca era
sempre l'amore, quello
vero. Amore sempre
e sono sicura che
questo amore esiste.
La ricerca di un amore
più grande, sublime.
Sì, l'amore di Dio».*

La distanza tra apparire importante e felice ed essere povera e disperata si fa baratro, un baratro che l'attirerà definitivamente.

Un figlio l'avrebbe potuta salvare!

Una vicenda umana assai complessa e toccante che lascia pensieri ed emozioni su cui riflettere.

Una frase pronunciata molto tempo prima sembra precorrere, preannunciare gli eventi: «Io non desidero che mi si sottragga la mia morte, perché fa parte della mia vita».

3 maggio 1987. Dalida muore suicida.

* Psicologa, psicoterapeuta Brescia.

BIBLIOGRAFIA

- Bowlby J. (1989), *Una base sicura*, Cortina, Milano.
Chasseguet Smirnel J. (1996), *L'ideale dell'io*, Cortina, Milano.
Imbasciati A. (1990), *La donna e la bambina*, Angeli, Milano.
Kohut H. (1999), *Narcisismo e analisi del sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
Lanotte G. & Peroni M. (2004), *Luigi Tenco*, Ricordi, Milano.
LoVerso G. (1994), *Le relazioni oggettuali*, Bollati Boringhieri, Torino.
Resnik S. (1992), *L'esperienza psicotica*, Bollati Boringhieri, Torino.
Rihoit Ch. (2005), *Dalida*, Plon, Paris.
Rossi M. (2005), *Dalida. La voce, il suono, l'anima*, Edizioni Franciacorta.



Dalida

Dalida's (Jolanda Gigliotti) life and works are presented and examined in a psychodynamic assessment: it points out models among different generations and the meaning of vision of life from the early childhood. A life that will lead to a fatal ending, flowing among idealization and underrating.



link.10 emozioni

La gioia di scrivere

SERENA SCIONTI



La gioia di scrivere

SERENA SCIONTI

La gioia di scrivere.

Il potere di perpetuare.

La vendetta d'una mano mortale.

(Wisława Szymborska, *La gioia di scrivere*)

Altre quattro donne raccontano a *Link* la vita in scrittura, e attraverso quest'atto creativo si mettono alla ricerca della verità, del giardino dipinto, di pioggia e notte, di porticati: nei luoghi più diversi riposa la parola scritta

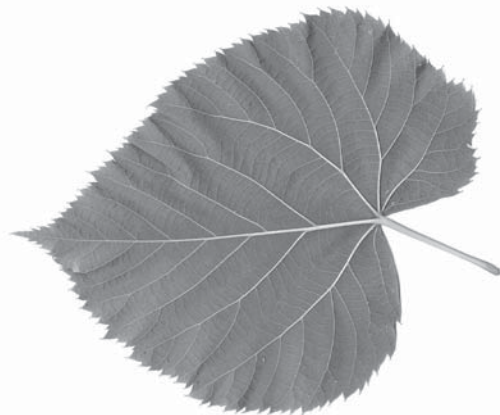
Milena Tagliavini indaga «la verità dei giorni / intorno al nucleo che ingloba», nel vento, nelle stagioni polverose o abbacinanti, mentre la morte la cinge d'assedio, le sottrae ad una ad una le persone amate. Tenta di costruire una trama, reclama una vita come *fabula*, con inizio e lieto fine, invocando risposte che la ragione non può dare. Allora la verità si affaccia nei ritagli di vita, è sussurrata, si rivela appena nella vibrazione dei corpi: è bellezza, luce, comunione oltre lo spazio-tempo umano dell'aldiquà; è «atto d'amore ... / in cui mi allargo / fino a dove il corpo solo non sarebbe / mai capace di arrivare». Scrivere è fissare la verità nei volti che non ci sono più, riandare all'io bambino denso di illusioni e attese, risalendo fino al segreto del concepimento («le braccia e il respiro per nuotare / hanno i puntelli nel desiderio») e inchiodando così la morte alla rinascita. Il segreto della vita è nascosto «nel sangue e nelle cose alte», e non lo potranno argomentare «i tranelli della ragione», né fiumi di parole: piuttosto lo faranno il dolore e il dono della pelle amata, l'abbraccio di una madre («lingua e pelle / sono le leggi che scardinano / ogni confine nel punto da dove / l'urlo risale»). Dal corpo del vento al ventre della casa: qui, accolta da una soglia consunta (dove «i pensieri sono diventati / percorsi e viceversa») colei che scrive cerca gli squilibri che portano al vero e alla poesia negli interstizi, nel «graffio del bicchiere», «nella fessura, sopra il battiscopa»; ma lo scroscio dei tubi le suggerisce che «alla fine nel favo non c'è miele»: il silenzio dei mobili culla il viaggio



Intorno ad una camera buttata

Ed ora tutto cade nella gola e vibrano da là onde nei corpi che si allacciavano e che si fonderanno. Io scrivo intorno ad una camera buttata, materia fatta vibrazione ariosa, carne che freme, ricordo, nodo in gola, piccola goccia d'acqua salata caduta tra la fossa e il cemento, poi rialzata e respirata grazie al sole.

Milena Tagliavini



*E c'è una vocazione al volo in questo
inclinarsi dell'una all'altra
come un'ala che incide la parola
nel balenare e fendere
lontanissimo e perso eppure vivo
chissà da dove in un impenetrabile
scorcio di un secondo e di un altrove*

Grazia Maria Poddighe

Il percorso

*Senza una voce, senza la parola
– mi esortavo –
non far passare l'anno:
già il sole di febbraio incanta
uccelli incauti,
e ancora innanzi tempo
zirla il tordo dal viale.
[...]
Certo deluse dovrò riconoscere
– mi sono detta – le mie ultime voglie,
se di false tracce
mi spinge in cerca il sonno.
Eppure dopo: intende il desiderio forse
-ho pensato- avvertirmi,
che confonde le epoche, congiunge
un presente a un presente
[...]
E così senza più temerlo spero
di decrittarlo. Cerco di scoprire
sopra intricata carta
il percorso indicato.*

Luciana Maffei

interiore senza approdo di verità, «scegliendo di vivere /senza scoperchiare favole».

Dalla casa della Tagliavini al giardino di **Grazia Maria Poddighe**, penetrato da un'atmosfera antica, sognante: in esso dorme una donna, nutre sogni che non vanno troncati. "Non svegliatela"! dice la poetessa, perché l'atto onirico nutre vitale la veglia della scrittura, ne è linfa e ispirazione. Ma si sveglierà, la fanciulla? O il suo sonno è eterno? Sonno piccola morte, morte lunghissimo sonno: dov'è il confine? Tornerà a camminare, come Talitha del Vangelo, o continuerà a scorrere nel tempo, «estremo rivo / estrema purità»? Perché scrivere di lei, perché cantarne? «a volte rincalzando / le rose in erba canto / con la mia sterile voce / che nessun altro canto / attrae / e nasce come muore / in sé e nessuno ode». Lievissimo, il tocco scritturale della Poddighe nell'evocare lo scenario etereo di un giardino dipinto, quasi prefigurazione dell'Eden («ora lo so questo giardino non è / che attimo / precoce anticipo / di ciò che pensiamo eterno»), che chiede solo di essere varcato, «poiché questo giardino è un patto / una promessa di liberazione / per chi crede in ciò che non si vede»). Il giardino è un *hortus conclusus*, ha pareti verdissime, e la soglia da superare è tutta interiore: è l'uscire da sé per affidarsi a divina rinascita. Ma il limite della sfiducia è difficile da valicare, attarda dentro la sicurezza delle pareti. Solo un altro da sé, che tende la mano, potrà tirare fuori chi scrive dal giardino solitario: «e se una mano mi solleverà / potrò infine conoscere / chi ha abitato in me stessa / la domanda chi sono / sarà l'ultimo fiato / in un grande respiro».

Luciana Maffei scrive, descrive avite dimore dell'infanzia avvolte da vegetazione, avventurandosi in un cammino di ricerca memoriale. Animata dal desiderio di «congiungere un presente a un presente», risale all'inizio del viaggio, quando lasciò il paese natio di Loro Ciuffenna per «scoprire / sopra intricata carta / il percorso indicato»: la scrittura accompagna i settant'anni di vita dell'autrice, che narra illusioni e perdite, volti scomparsi,

ricordi affievoliti di un'infanzia magica. Esule, «orfana senza terra», scrive per rendere vividi i luoghi delle sue radici, nel momento in cui, trascolorando l'estate e finendo il tempo di vacanza, si appresta ad autunni di migrazione ed inverni desolati, dove «temuta impassibile / ci aspetta altra vicenda». Essa non può dimenticare: «se abbandoni i ricordi, fa' attenzione! / tra te e il passato c'è una zona buia / ch'è la vita perduta». L'oblio allontana luoghi e persone amate, invece il ricordo può addirittura distrarre la morte. Ma il ricordo è invaso di tristezza, si nutre di lunghi inverni, quando «conti i giorni passare più veloci / e ti avvedi che vorace una stagione / ingoia il tuo presente». *Ruit hora*, verso un tempo che alla fine non avrà più memoria, che non eviterà il giorno del ricongiungimento con le figure del passato, come terra che accoglie la pioggia, «pianto cieco, inutile, continuo / che non dà scampo alla tristezza».

Magica è la scrittura di **Antonella Kubler**, che con le sue *Polverine* stende un alone fantastico sulla vita quotidiana, ammantandola di emozioni e brillii. Con un sorriso, la donna che scrive pare trapuntare di un filo argentato le ore del giorno, tessendo attimi da intrecciare e mandare a memoria. Leggera, la polvere creativa conferisce trasparenza alle cose grevi e opache, con un tocco appena, quasi discesa dalla bacchetta di una fata. A saperla guardare, e poi scrivere, la terra mostra molti segni fatati: la bava di lumaca, una bolla sul punto di scoppiare, la «pietruzza / iridescente / sul greto». Apparizioni, fugaci attimi salvifici, anche i granelli della clessidra sono piccole polveri che compiono il ciclo del tempo, e costruiscono il «canzoniere furtivo», minuti rubati, di Antonella Kubler, che non disdegna la rima, quasi a ricordare che prima di essere scritta la parola fu tramandata per formule e nenie, pronunciate a memorie per creare e trasformare. Fissati sulla pagina, i versi brevi hanno sapore rituale ma giocoso, essenziale come «filo di cotone»; appena pronunciata la parola agisce nell'oggi («si ama / nella sfera del tempo / che va dall'oggi / all'oggi. / Si è regine / di un bagliore»), nel *qui e ora* brucia e conclude. E nuove parole magiche, con volteggio di danza, scriverà la donna, che nel lasciare un segno sulla carta moltiplica le realtà, ricrea mondi, perché «principessa /, per te un mondo / non è abbastanza».

*Se un filo argentato
trapunta
i tuoi giorni,
lo concedono gli dèi,
ma solo
per bellezza.*

*Scrivo
su di te
pagine
di passioni
travolgenti,
via coi venti,
a cavalcioni
di amabili
ammiccamenti.
Canzoniere furtivo,
su te
per gioco
scrivo*

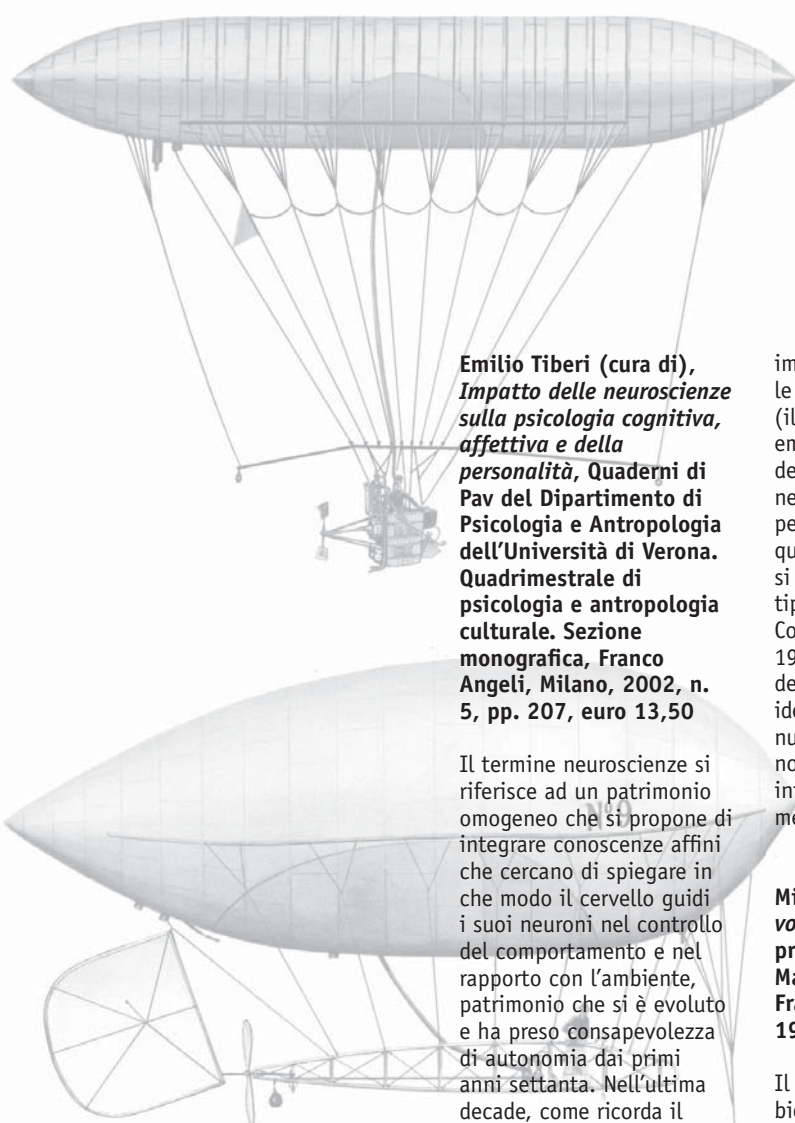
Antonella Kubler



I testi delle autrici sono tratte dalle loro raccolte poetiche:
Milena Tagliavini, *La verità*, Book, Bologna 2006;
Luciana Maffei, *Pioggia notte*, Book, Bologna 2006;
Grazia Maria Poddighe, *Il giardino dipinto*, Book, Bologna 2006;
Antonella Kubler, *Polverine*, Book, Bologna 2006.

RECENSIONI

A CURA DI GIOVANNI CAVADI



Emilio Tiberi (cura di),
Impatto delle neuroscienze sulla psicologia cognitiva, affettiva e della personalità, Quaderni di Pav del Dipartimento di Psicologia e Antropologia dell'Università di Verona. Quadrimestrale di psicologia e antropologia culturale. Sezione monografica, Franco Angeli, Milano, 2002, n. 5, pp. 207, euro 13,50

Il termine neuroscienze si riferisce ad un patrimonio omogeneo che si propone di integrare conoscenze affini che cercano di spiegare in che modo il cervello guidi i suoi neuroni nel controllo del comportamento e nel rapporto con l'ambiente, patrimonio che si è evoluto e ha preso consapevolezza di autonomia dai primi anni settanta. Nell'ultima decade, come ricorda il curatore del fascicolo Emilio Tiberi, sono aumentate fino a superare il numero di quelle prodotte in tutta la storia precedente: la *Society for Neurosciences* nasce negli USA nel 1971 con 2000 soci, che oggi sono diventati 28000. La Società Italiana per le Neuroscienze nasce in Italia nel 1983. Secondo il curatore del fascicolo si possono individuare tre tipologie di impatto delle neuroscienze sulla psicologia: le neuroscienze cognitive (la memoria esplicita-dichiarativa, quella di lavoro e quella

implicita-emozionale), le neuroscienze affettive (il circuito frenante delle emozioni, in particolare della durata di quelle negative) e gli studi sulla personalità. I contributi dei quindici studiosi italiani si articolano in queste tre tipologie. Come scriveva LeDoux nel 1999: «... queste scienze del cervello possono identificare dei meccanismi nuovi, ai quali gli psicologi non avevano pensato e dare interpretazioni inedite di meccanismi già scoperti».

Mino Rossi, Dalida. La voce, il suono, l'anima, presentazione di Anna Maria Sarica. Edizioni Franciacorta, 2005, pp. 194, s.i.d.p.

Il saggio non è una biografia di Dalida, ma «un testo fondamentale per chi voglia conoscere l'anima che ha vibrato nella voce di Dalida». Un capitolo è dedicato alla ricostruzione della canzone francese negli anni sessanta. L'autore inquadra la psiche e la vita di una donna complessa e viva, alla continua ricerca e trasformazione di sé. Scrivere sull'arte di Dalida, dice l'Autore, «è stato per me una grande piacere, ma accompagnato da una sofferenza tremenda e profonda, nel seguire i sentieri della sua vita terrena, così gonfia di

amore, così ricca di delusioni e nel trovarmi abbagliato, atterrito dal raggio di luce della sua altissima e raffinata arte».

Diana Lucchini, Claudia Romano, Efrem Sabatti,. Ascolta il tuo respiro... per equilibrare la tua vita, a cura del Servizio di Psicologia dell'Istituto Clinico S. Anna. Stampato in proprio, Brescia, 2006, pp. 35, s.i.d.p.

Si tratta di un opuscolo informativo, curato dal Servizio di Psicologia e dal Day Hospital di riabilitazione respiratoria, rivolto a quelle persone che presentano disturbi dell'apparato respiratorio, che nel nostro paese rappresentano la terza causa di morte dopo le malattie cardiovascolari e i tumori. Lo scopo dell'opuscolo è di mettere le persone sofferenti di malattie respiratorie nella condizione di affrontarle con maggior consapevolezza, soprattutto nei correlati e nei risvolti psicologici. Vengono descritte le tecniche di rilassamento muscolare progressivo di Jacobson e al Training autogeno di Schultz e ai loro effetti sulla persona con disturbi respiratori. L'opuscolo può essere richiesto al Servizio di Psicologia, Istituto Clinico S. Anna, 25100 Brescia.

RECENSIONI

Marcello Cesa-Bianchi e Alessandro Antonietti (a cura di), *Dentro la psicologia. Contesti, teorie, ricerche, personaggi*, Mondadori Università, Milano, 2002, pp. 343, euro 19,00

Alla stesura del volume hanno contribuito 28 autori che hanno prodotto una varietà di articoli monografici raccolti in quattro sezioni: la psicologia intorno a noi; fondazioni della psicologia; metodi e procedure della psicologia; biografie della psicologia. Intento dei curatori è stato quello di condurre il lettore a una visione matura e critica della disciplina, permettendogli di andare oltre l'immagine semplicistica che potrebbe ricavare dalla lettura di sole opere manualistiche e cercando di "introdurlo alle vitali dinamiche della psicologia affinché ne possa assaporare, almeno in parte, il gusto". Molto interessante la prima sezione del libro "La psicologia intorno a noi" che prende in considerazione la presenza della psicologia in alcuni luoghi della nostra quotidianità: nei romanzi, nelle barzellette, al cinema, nell'arte e su Internet. Nel volume aleggia un intento didattico relativo alle procedure per la costruzione della conoscenza e l'organizzazione del sapere psicologico in una visione critica della disciplina. Il

volume è rivolto non solo agli studenti di psicologia ma anche agli insegnanti della medesima; infatti è stato pensato come un testo da affiancare a un manuale di psicologia generale o ad una opera introduttiva alla medesima materia.

***Quaderni di Psicoterapia Cognitiva*, n°9, vol.4, organo della Società di Terapia Comportamentale e Cognitiva, Larioprint, Como, 2001, pp. 119, s.i.d.p.**

Il numero della rivista è suddiviso in due sezioni principali, il primo dedicato a Studi e ricerche, e il secondo ai Casi clinici. Interessante lo studio "Condivisione e funzioni metacognitive: analisi di sedute psicoterapeutiche attraverso l'Indice di Condivisione e la S.Va.M. (Scala di Valutazione della Metacognizione). L'Indice di Condivisione è uno strumento che consente di rilevare quando il paziente e il terapeuta giungono a costruire una forma di conoscenza terapeutica condivisa, funzionale al buon esito della terapia. La S.Va.M. è uno strumento che consente di valutare le diverse caratteristiche funzionali della metacognizione, che il paziente mette in atto nel corso della terapia. I risultati di questa ricerca in psicoterapia mostrano l'esistenza di una

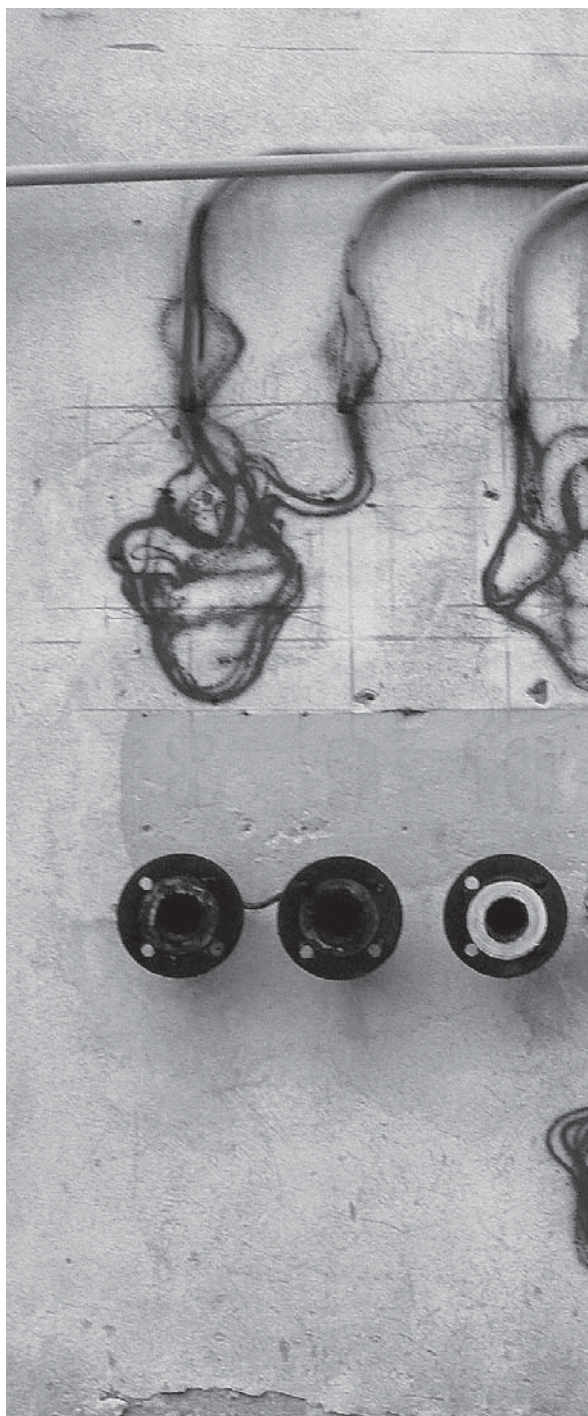
correlazione significativa tra momenti di condivisione terapeutica di conoscenza tra terapeuta e paziente, e la messa in atto, da parte di quest'ultimo, di una attività metacognitiva.

Massimo Bellotto, Alberto Zatti (a cura di), *Psicologia a più dimensioni. Scritti in onore di Giancarlo Trentini*, Franco Angeli, Milano, 2002, pp. 175, s.i.d.p.

Il libro è, come consuetudine del mondo accademico, un omaggio e un riconoscimento da parte di alcuni colleghi ad uno psicologo che da molti anni opera e si batte per la qualità a livello universitario delle discipline psicologiche. Sono presentati gli interventi, su tematiche specifiche, di 15 docenti del mondo accademico italiano. Un breve profilo biografico apre l'opera.

Siegfried Stohr, *Tecnica di guida e sicurezza stradale*, Maestri Editore, Riccione, 2002, pp. 191 + 4 di tavole a colori, s.i.d.p. L'autore, pilota di Formula 1 e psicologo, è stato uno fra i primi ad iniziare, nel nostro paese, i corsi di guida sicura. Il libro si sviluppa in dieci capitoli, però, uno solo e in modo sommario, è dedicato agli aspetti psicologici coinvolti nella guida. Non vi è alcun riferimento bibliografico.

RECENSIONI



Percorsi di Yoga, Quaderni di Yoga - Associazione Nazionale Insegnanti, n. 11, gennaio-febbraio, *Il rilassamento*, Tipografia Capitani, Milano, 2002, pp. 71, s.i.d.p.

Percorsi di Yoga, Quaderni di Yoga - Associazione Nazionale Insegnanti, n. 11, luglio-agosto. *La posizione seduta*, Tipografia Capitani, Milano, 2002, pp. 71, s.i.d.p.

L'interesse dell'applicazione delle tecniche Yoga da parte sia degli psicologi che del pubblico, trova giustificazione nella diffusione di questa antica disciplina. I due numeri monografici, che sono dedicati principalmente agli insegnanti della disciplina, trovano una chiara risposta conoscitiva.

Maria Cristina Casale, Mario Gallo, Fernando Luisi, Adriano Ossicini, *Vademecum per gli addetti al primo soccorso nelle scuole materne*, Edizione INAIL, Milano, 2002, pp. 59, s.i.d.p.

È una delle numerose monografie che l'INAIL dedica al tema della prevenzione e sicurezza nei luoghi di lavoro. Nel nostro paese, secondo i dati ISTAT del 1998, vi sono quasi 28.000 scuole materne con 1.700.000 bambini iscritti e frequentanti, mentre gli educatori in servizio sono oltre 117.000.

Lo scopo del volume non è quello di formare gli insegnanti dell'asilo alla gestione dell'emergenza, ma di fornire conoscenze di base su che cosa fare e, soprattutto, insegnare che cosa non fare in presenza di una emergenza sanitaria. Molto interessante il capitolo sui pericoli delle piante, dato che molte sono potenzialmente pericolose; vengono segnalati oltre 1000 casi all'anno di intossicazioni per ingestioni di bacche da parte dei bambini.

Vaccarone Giuseppe, *Il perfetto problem solving*, Editori di Comunicazione-Lupetti, Milano, 2003, pp. 125, euro 7,75.

Il *problem solving* è una tematica che raggruppa le metodologie e le tecniche di ricerca di soluzioni. Rivolto all'ambito aziendale, il volume sintetizza le metodologie che implicano veloci processi decisionali, passando attraverso tre momenti: descrizione del problema, comprensione delle cause, definizione e attuazione della risoluzione, cioè la decisione. Viene analizzata la "regola d'oro" di Vilfredo Pareto, compendiate nello slogan «l'ottanta per cento dei risultati si ottiene nel venti per cento del tempo dedicato». Una attenzione particolare viene dedicata al metodo di intercettazione e al metodo configurazionale. Mancano fonti bibliografiche.

