

## Editorial

**Renzo Carli\***

During the early years of the 16<sup>th</sup> century, art experienced a transitional movement between the “great” of the Classical period, Michelangelo, Raffaello and Leonardo in Tuscany, Giorgione and the first Tiziano in Veneto – to name a few – and the sixteenth century mannerism.

Antonio Pinelli proposes to call this transition period “anticlassical experimentalism” or “anticlassicism”, placing it in the time period from 1515 to 1525. According to the just cited art historian, the leading artists of the anticlassical experimentalism are Pontormo and Rosso Fiorentino.

Let’s see what Pinelli says about Anticlassicism referring to Pontormo, Rosso and also Barrugete, El Greco, Beccafiume and a few others:

The rebellious impulses and the anti-ortodox impatience of a variegated but hot heterogeneous patrol of artists, now united, now divided by elective or school affinities, but firmly connected by a common mental attitude, come together in the blaze of contestation set in motion by the “anticlassical insurgency”, based on intolerance for a *figurative code without risks and creative upsurge*<sup>1</sup>, which in their eyes probably appeared as the predictable and widely tasted formula, developed by the classicist current. A formula concerned above all with calibrating balances and harmonies, alternating between weights and counterweights, lowering the excessively violent tones, leveling out all the high notes, avoiding agitated poses and asymmetrical rhythms, instilling peace, dignity, decorum in every scene and in every character (Pinelli, 1981, p. 112, our translation).

It is important to note that the anticlassicists’ reaction does not refer to the “great” classical masters of their recent past. Anticlassicism reacts to classicism, to the attempt to turn the great Renaissance lesson into rules, controlled modules, focused on client’s wishes and “classicism without errors” of, for example, Fra Bartolomeo, Albertinelli, Andrea Del Sarto. A classicism that becomes a sort of imitation of the most conformist component of the Classics, a balanced classical ideal embodied by the “Peruginism” of the first fifteen years of the 16<sup>th</sup> century, in particular Tuscan and Roman. Anticlassicism does not consider that the road marked by the “great” is insuperable and limiting; the anticlassicists look for new paths, the result of an experimental restlessness that wants to try new expressive solutions and new languages. To imitate the classics, to the application of rules capable of emptying the genius of masters of meaning, they want to replace the search for new paths, a tension to move forward that takes into account, in a profound way, their lesson.

Let’s look at the *Deposizione* of Saint Felicita by Pontormo, considered in our time – for Pinelli – “one of the most sublime formal meditations of the century”. Pinelli observes how Vasari, in the end a true mannerist, treats the work of Pontormo coldly. Let’s see what Pinelli says about it:

Thinking of new things [Pontormo] led her without shadows and with a clear and so united complexion, that as soon as we know the light from the middle and the medium from the dark. With his trained eye, Vasari immediately identifies the technical – linguistic “found” of the altarpiece, but does not grasp the expressive motive, nor the visionary suggestion. By immersing the representation in the unreal light of a dreamlike apparition and impressing on it the air and musical cadences of a dreamy ballet, Pontormo seemed he was willing to offer us a sublimated version of pathos. The usual game of rhythmic responses and alliterations expands to the whole composition, intertwining freely, without apparent calculation, with fluid but highly calibrated harmony. The images and chromatic notes linked to one another, bouncing like an echo from one area of the picture to another, and weaving an impalpable web that holds the levitating bunch of bodies and gestures

---

\* Past Full Professor of Clinical Psychology at the Faculty of Psychology 1 of the University “Sapienza” in Rome, Member of the Italian Psychoanalytic Society and of the International Psychoanalytical Association, Director of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology) and of *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* (Cahiers of the Journal of Clinical Psychology), Director of the Specializing Course in Psychoanalytic Psychotherapy – Psychological Clinical Intervention and Analysis of Demand. E-mail: renzo.carli@uniroma1.it

<sup>1</sup> The italics are mine.

with thin laces; suspended gestures, evanescent – hands that touch, touched steps – and immaterial, diaphanous bodies, which change their color, as consumed by the flame of a silent swoon (pp. 118-119, our translation).



*Figure 1.* Jacopo Carucci known as the Pontormo (Pontorme, 1494 – Florence, 1557), *The Transportation of Christ* – more commonly known as the “Deposition” (1526-1528); tempera on board, (cm. 313x192), Florence, church of Saint Felicita, Capponi Chapel<sup>2</sup>.

Together with the *Visitation* by Carmignano, it is one of the highest works by Pontormo. The important essay by Antonio Pinelli highlights its merits, but also analyzes the violent resentment of Vasari towards this supreme anticlassicist. Vasari propose this curious portrait of Pontormo:

---

<sup>2</sup> The figure is taken from the volume by Falciani and Natali (2017). The canvas has recently been restored and exhibited in the exhibition to which the catalog, held at Palazzo Strozzi, refers. The restoration has brought to light the innovative and extraordinary coloristic experimentation of painting. Now the table is back in the Capponi Chapel, inside the church of Santa Felicita: it is encountered by descending from Ponte Vecchio towards Palazzo Pitti, in a small widening on the left.

Having no firmness in the brain, new things were always going around. [...] He was always investigating new concepts and extravagant ways of doing things, not contenting and never stopping himself. [...] The weird extravagance of that brain was never satisfied [...] <sup>3</sup> (Vasari, 1906, pp. 245-289).

Vasari underlines the strangeness of an artist who, unlike the author of the “Lives”, stood in solitude, without friendships and social life, devoted only to art and to the continuous search for the new, poor, grumpy, intimidated by the crowds and from social relations. Pinelli still says: “It is undeniable that the substantial downsizing of Pontormo’s artistic stature by Vasari sharply contrasts with the image of Jacopo as the great protagonist of the Tuscan sixteenth century that has emerged in our modern eyes” (Pinelli, 1981, p. 92).

The great masters of the classical period; the classicist distortion with which they wanted to regiment their unrepeatable contribution; the anticlassicist research that proceeded, without stopping at the conformist repetition of classicism. These are the three elements that characterized the age, stormy, troubled not only for the artists, following the blossoming of the great masters in the period between the two centuries; we recall, in this regard, the plague in Florence in 1523, the sack of Rome by the lansquenets, mercenaries in the service of Charles V of Habsburg, which lasted a good ten months (from 6 May to 16 February 1528).

Why these remarks on anticlassicism?

I think that for a while, between 15<sup>th</sup> and 16<sup>th</sup> centuries, the world of psychoanalysis has been experiencing a quite similar problem to that mentioned for art. For psychoanalysis there was a classical period too, inaugurated by Freud, the discoverer of psychoanalysis itself, and enriched by the classics of psychoanalysis. Classics that are not needed to be mentioned, because they are so well known, despite often superficially.

The classical period was followed by a phase characterized by the formulation of a classicism, often conformist and aimed at protecting psychoanalytic orthodoxy, rather than advancing and evolving its both theoretical and clinical contribution. Psychoanalytic classicism is characterized by the conviction, proper to any mediocre psychoanalysts, that what could be said about psychoanalysis has already been said and done by masters; epigones can only keep their inheritance, protect it from false prophets or imitators, comment on works of the masters, creating a sort of pedantic and smug knowledge; at the same time look with distrust and prejudicial criticism at those who seek and advance new proposals within the psychoanalytic sphere. New proposals often evaluated as “whims”, to paraphrase Vasari.

Moreover, classicists have been joined by a small handful of anticlassicists; experimental anticlassicists, to cite Pinelli, who have studied some of the most important Freudian contributions, highlighting their contradictions and developing their most innovative components. Contradictions, those of Freudian work, justified by the long research that the founder of psychoanalysis proposed along the course of more than fifty years of scientific production.

Matte Blanco has redefined the mind’s unconscious mode of being, as a mental system based on the two principles of generalization and symmetry. The mind’s unconscious mode of being is organized by a dynamic where the notion of the unconscious takes on the emotional connotations of unthinkability, and it defeats the two principles of the “scientific” logic which we are used to, the principle of non-contradiction and the principle of identity (Matte Blanco, 1981). This way of conceiving the unconscious system is not compatible with the Freudian drive theory, while it represents the coherent development of the Freudian proposal that we can call “semiotics”, based on the five characteristics of the unconscious system, in particular the one known as “replacement of external by internal reality”. The notions of “repression” and neurosis as the outcome of the process of removing ideational contents (thoughts?) not responding to superego censorship seem obsolete in the light of a theory of mind where the unconscious mode of being assumes the just mentioned characteristics.

In recent psychoanalytic literature we often talk about great changes in the theory and in the proposal of innovative models, in particular emphasizing the theoretical evolution and the pragmatic proposal concerning the interactive, relational component. Attention to the relationship allows new perspectives, not only within the theorization of the relationship between patient and analyst – the dual relationship – but also for psychoanalysis as a model to understand social and organizational phenomena and to base psychoanalytic intervention in their field.

In this mentioned change, the need for a modeling rigor that can be pursued, in my opinion, remains only through a constant reference to general psychoanalytic psychology. For example, what is meant when we speak of “thoughts” or “affective states” that are “expelled” by the conscience as unacceptable by the ego? On what fundamentals of general psychology of “unconscious thoughts”? Is thought understood as a process, for example as a treatment of emotions, or as a mental “content”, similarly to the “bad thoughts” of Catholic morality? If thought is a process, it cannot be unconscious, since the mind’s unconscious mode of functioning does not function in a dividing and heterogeneous way, like thinking. Moreover, recent

---

<sup>3</sup> Pinelli starts his essay above mentioned, with this quote by Vasari.

psychoanalytic works deal with “unconscious collusion”: “His main concern most likely was that the analyst could undergo and “use” the countertransference for defensive purpose, but this did not prevent him from understanding the *unconscious collusion*<sup>4</sup> between analyst and patient [...]” (Fabozzi, 2019, p. 14).

For over thirty years, my research group has proposed the notion of collusion as an unconscious affective symbolization of the context, by those who share the context itself; therefore I proposed collusion as a fundamental dynamic of unconscious social relations (Carli & Paniccia, 2003). Talking about unconscious collusion, therefore, is not useful and empties the sense of collusion construct if the reference is to our proposed model; it instead represents a way to define the relationship between patient and analyst as delinquent, if the term is used in the common sense. “Errors”, such as the one reported above, suggest the theoretical and methodological uncertainty of the “priests of psychoanalytic classicism”.

The new models proposed in the psychoanalytic field seem difficult to accept by the “classicists”, by those who want to make psychoanalysis a sort of orthodox construct, based on formal aspects allowing the control by those who claim the duty to act as a defender of orthodoxy; at the same time, proposals, attempts at modeling, conceptual assertions that are most of the time metaphorical, which denote a low anchorage to general psychology, in particular to general psychoanalytic psychology, flourish.

Then there is a psychoanalysis that, impressed by the “progress” of neuroscience, renounces – at least in part – its theoretical, methodological and pragmatic foundations to approach the neuroscientific direction. I wonder, with Raymond Cahn, what price we are paying to this advance in understanding mental functioning and its pathology. A considerable price, as the former President of the Paris Psychoanalytic Society states:

Il s’inscrit dans une démarche générale d’objectivation, de soumission aux modèles des sciences dures, de méfiance face à toute pensée qui n’est pas strictement prise dans le mesurable, le tangible, le vérifiable. Parce que précisément inadéquate dans son approche même à son objet d’étude, une telle démarche tourne le dos au vrai pour ne conduire qu’à une forme de chaos aux allures d’apparente rationalité<sup>5</sup> (Cahn, 2002, p. 12).

Words that make us think, which should make us think above all those who recognize themselves as relying on the psychoanalytic field, and in the name of this belonging is called to intervene in a culture – I am thinking about European culture in particular – increasingly subjugated to hard sciences; a culture where “evidence” must triumph, a culture that seems to want to destroy the “human sciences”, to which psychoanalysis of law belongs, to accept a univocal dictatorial thought where only what is “tangible”, “measurable”, “verifiable”. Forgetting, for example, the contribution that general psychology has made to the notion of measure, starting from the complex developments of Edward Lee Thorndike’s statement: “Whatever exists at all, exists in some amount. Anything that exists in amount can be measured”<sup>6</sup> (Thorndike, 1904, p. 19). I would like to end with a quote from Conrotto which seems to me to represent change, or one of the changes taking place in the psychoanalytic territory:

For several decades, a Copernican revolution has been underway in the psychoanalytic universe. What is proposed by many is the idea that psychoanalytic treatment does not consist in bringing or bringing back to consciousness, perhaps through interpretation, the unconscious contents of the patient’s psyche but, rather, in helping the latter to “create” thoughts, representations, possibly dreams, therefore we could say, to create his psychic reality (Conrotto, 2018, p. 549).

This mentioned change seems to be very close to that of our journal, a change that does not consider psychoanalysis as a work that brings removed contents to our consciousness and aimed at reminding; but as “thinking emotions”, a work aimed at creating a space of thought alternative to emotional acting out, in all its forms and in the different contexts where emotional acting out can take place. Hence the conviction, which for years has been verified in the most diverse fields, that psychoanalysis is a theory of technique that is useful not only in the context of the patient-analyst relationship, but also in the psychosocial intervention, in its most complex experimentations, within the most diverse contexts, from health to school, from productive organizations to political, economic and social ones.

---

<sup>4</sup> The italics are mine.

<sup>5</sup> The price paid is part of a general process of objectification, of submission to the hard sciences-related models, of mistrust of a thought that is not strictly identified with the measurable, the tangible, the verifiable. As inadequate with regard to its approach, inadequate even to its object of study, this process turns its back on the truth, to lead only to a form of chaos, from the apparent appearances of rationality (our translation).

<sup>6</sup> Our translation.

## References

- Cahn, R. (2002). *La fin du divan?* [The end of the couch?]. Paris: Odile Jacob.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of Demand: Theory and technical intervention in clinical psychology]. Bologna: il Mulino.
- Conrotto, F. (2018). Un'altra rivoluzione copernicana [Another Copernican revolution]. *La Rivista di Psicoanalisi*, 64, 549-56. doi: 10.26364/RPSA20180640549
- Fabozzi, P. (2019). Un nuovo vertice psicoanalitico: la quieta rivoluzione futura di D. W. Winnicott [A new psychoanalytic vertex: the quiet future revolution of D.W. Winnicott]. *La Rivista di Psicoanalisi*, 65, 1, 11-28. doi: 10.26364/RPSA20190650011
- Falciani, C., & Natali, A. (2017). Il Cinquecento a Firenze: "Maniera moderna" e controriforma. Catalogo della mostra omonima [The Cinquecento in Florence: "Modern Manner" and Counter-Reformation. Catalog of the exhibition of the same name]. Firenze: Mandragora.
- Matte Blanco, I. (1981). *L'inconscio come insiemi infiniti: Saggio sulla bi-logica* [The Unconscious as Infinite Sets: An Essay in Bi-Logic]. Torino: Einaudi (Original work published 1974).
- Pinelli, A. (1981). La maniera: definizione di campo e modelli di lettura [The way: definition of field and reading models]. In F. Zeri (Ed.), *Storia dell'arte italiana* [History of Italian art] (Vol. 6, Part 1) (pp. 87-181). Torino: Einaudi.
- Thorndike, E.L. (1904). *An introduction to the theory of mental and social measurement*. New York: Science Press.
- Vasari, G. (1906). *Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori* [The lives of the most excellent painters, sculptors and architects]. Firenze: Sansoni.

## Editoriale

*Renzo Carli*

Nei primi anni del Cinquecento l'arte conobbe un movimento di transizione tra i "grandi" del periodo classico, Michelangelo, Raffaello, Leonardo in Toscana, Giorgione e il primo Tiziano in Veneto – per citarne solo alcuni – e il manierismo cinquecentesco.

Antonio Pinelli propone di denominare questo periodo di transizione: "sperimentalismo anticlassico" o "anticlassicismo", collocandolo nel periodo temporale che va dal 1515 al 1525. Gli artisti di spicco dello sperimentalismo anticlassico sono, per lo storico dell'arte ora citato, Pontormo e Rosso Fiorentino.

Vediamo cosa dice Pinelli a proposito dell'anticlassicismo, riferito a Pontormo, Rosso, ma anche Berruguete, El Greco, Beccafumi e pochi altri:

Nella fiammata contestativa appiccata dall'"insorgenza anticlassica" confluiscono dunque gli impulsi ribelli e le impazienze antiortodosse di una pattuglia di artisti variegata ma non eterogenea, ora accomunati ora divisi da affinità elettive o di scuola, ma saldamente collegati tra loro da un comune atteggiamento mentale basato sull'insofferenza per un *codice figurativo privo di rischi e di impennate inventive*<sup>1</sup>, quale doveva apparire ai loro occhi la formula, prevedibile e ampiamente collaudata, messa a punto dalla corrente classicista. Una formula preoccupata soprattutto di calibrare equilibri e armonie, alternando pesi e contrappesi, abbassando i toni troppo violenti, livellando ogni acuto, evitando le pose concitate e i ritmi asimmetrici, infondendo quiete, dignità, decoro in ogni scena e in ogni personaggio (Pinelli, 1981, p. 112).

È importante notare che la reazione degli anticlassicisti non si riferisce ai grandi maestri "classici" del loro recente passato. No, l'anticlassicismo reagisce al classicismo, al tentativo di trasformare la grande lezione del Rinascimento in regole, moduli controllati, attenti al volere della committenza, al "classicismo senza errori" di fra Bartolomeo, di Albertinelli, di Andrea del Sarto, ad esempio; un classicismo che diventa una sorta di imitazione della componente più conformista dei classici, un equilibrato ideale classicistico incarnato dal "peruginismo" del primo quindicennio del Cinquecento, toscano e romano in particolare. L'anticlassicismo non pensa che la strada segnata dai "grandi" sia insuperabile e limitante; gli anticlassicisti cercano nuove strade, frutto di una irrequietezza sperimentale che vuole provare nuove soluzioni espressive, nuovi linguaggi. All'imitazione dei classici, all'applicazione di regole capaci di svuotare di senso il genio dei maestri si vuol sostituire la ricerca di nuove strade, una tensione al muoversi in avanti che tiene conto, in modo profondo, della loro lezione.

Guardiamo alla *Deposizione* di Santa Felicità del Pontormo, considerata ai nostri giorni – per Pinelli – "una delle più sublimi meditazioni formali del secolo".

Pinelli osserva come Vasari, alla fin fine un vero manierista, tratti l'opera di Pontormo con freddezza. Vediamo cosa dice Pinelli al proposito:

Pensando a nuove cose [Pontormo] la condusse senz'ombre e con un colorito chiaro e tanto unito, che appena si conosce il lume dal mezzo e il mezzo dagli scuri. Con il suo occhio allenato Vasari individua dunque immediatamente il "trovato" tecnico-linguistico della pala, ma non ne coglie il movente espressivo né tanto meno la suggestione visionaria. Immergendo la rappresentazione nella luce irrealistica di un'apparizione onirica e imprimendole le cadenze aeree e musicali di un trasognato balletto, Pontormo sembra invece aver voluto offrirci una versione sublimata del pathos. Il gioco consueto delle risposdenze ritmiche e delle allitterazioni si dilata a tutta la composizione, intrecciandosi liberamente, senza calcolo apparente, con fluida ma calibratissima armonia. Le immagini e le note cromatiche si "chiamano" l'un l'altra, rimbalzando come un'eco da una zona all'altra del quadro, e tessendo una trama impalpabile che stringe con lacci sottili il grappolo levitante di corpi e di gesti; gesti sospesi, evanescenti – mani che si sfiorano, passi accennati – e corpi immateriali, diafani, trascoloranti, come consunti dalla fiamma di un muto deliquo (pp. 118-119).

---

· Già professore ordinario di Psicologia Clinica presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di Roma "Sapienza", membro della Società Psicoanalitica Italiana e dell'International Psychoanalytical Association, direttore della Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, direttore del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica - Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: renzo.carli@uniroma1.it

<sup>1</sup> Il corsivo è mio.



Figura 1. Jacopo Carucci detto Il Pontormo (Pontorme, 1494 – Firenze, 1557), Il Trasporto di Cristo - conosciuto più comunemente come “Deposizione” (1526-1528); tempera su tavola, (cm.313x192), Firenze, chiesa di Santa Felicità, Cappella Capponi.<sup>2</sup>

Assieme alla *Visitazione* della Pieve di Carmignano è una delle opere più alte del Pontormo. L'importante saggio di Antonio Pinelli ne mette in luce i pregi, ma analizza anche l'astio violento del Vasari nei confronti di questo sommo anticlassicista. Il Vasari propone del Pontormo questo curioso ritratto:

Non avendo fermezza nel cervello andava sempre cose nuove ghiribizzando. [...] Andava sempre investigando nuovi concetti e stravaganti modi di fare, non si contentando e non si fermando in alcuno. [...] La bizzarra stravaganza di quel cervello di niuna cosa si contentava giammai [...] (Vasari, 1906, pp. 245-289).

<sup>2</sup> La figura è tratta dal catalogo di Falciani e Natali (2017). La tela è stata di recente restaurata ed esposta nella mostra alla quale fa riferimento il catalogo, tenuta a Palazzo Strozzi. Il restauro ha rimesso in luce la innovativa e straordinaria sperimentazione coloristica del dipinto. Ora la tavola è tornata nella cappella Capponi, entro la chiesa di Santa Felicità: la si incontra scendendo da Ponte Vecchio verso Palazzo Pitti, in un piccolo slargo sulla sinistra.

<sup>3</sup> Con questa citazione del Vasari, Pinelli inizia il suo saggio, più sopra citato.

Vasari sottolinea la stranezza di un artista che, al contrario dell'autore de *Le Vite*, se ne stava in solitudine, senza amicizie e vita mondana, dedito solo all'arte e alla ricerca continua del nuovo, povero, scontroso, intimidito dalle folle e dai rapporti sociali. Dice ancora Pinelli: "È innegabile che il sostanziale ridimensionamento della statura artistica del Pontormo operata dal Vasari contrasti stridentemente con l'immagine di Jacopo quale grande protagonista del Cinquecento toscano che si è venuta affermando ai nostri occhi di moderni" (Pinelli, 1981, p. 92).

I grandi maestri del periodo classico; la stortura classicista con cui s'è voluto irreggimentare il loro contributo irripetibile; la ricerca anticlassicista che intendeva procedere, non fermarsi alla ripetizione conformista, propria del classicismo. Questi i tre elementi che caratterizzarono l'età, burrascosa, travagliata non solo per gli artisti, seguente allo sbocciare dei grandi maestri nel periodo tra i due secoli; ricordiamo, al proposito, la peste a Firenze nel 1523, il sacco di Roma da parte dei lanzichenecchi, mercenari al servizio di Carlo V d'Asburgo, che durò ben dieci mesi (dal 6 maggio 1527 al 16 febbraio 1528).

Perché queste osservazioni sull'anticlassicismo?

Ritengo che da qualche tempo il mondo della psicoanalisi stia vivendo una problematica del tutto analoga a quella ricordata per l'arte, a cavallo tra il Quattrocento e il Cinquecento.

Anche per la psicoanalisi c'è stato un periodo classico, inaugurato dallo scopritore della psicoanalisi stessa, Freud, e arricchito dai classici della psicoanalisi. Classici che non è nemmeno il caso di citare, tanto sono conosciuti, sovente peraltro in modo superficiale.

Al periodo classico è seguita una fase caratterizzata dalla formulazione di un classicismo, spesso conformista e volto a tutelare l'ortodossia psicoanalitica più che a farne avanzare ed evolvere il contributo al contempo teorico e clinico. Il classicismo psicoanalitico è caratterizzato dalla convinzione, presente in molti mediocri psicoanalisti, che quanto si poteva dire della psicoanalisi è già stato detto e fatto dai maestri; gli epigoni possono solo custodire la loro eredità, proteggerla dai falsi profeti o dagli imitatori, chiosare, commentare le opere dei maestri creando una sorta di eruditismo pedante e compiaciuto; al contempo guardare con diffidenza e critica pregiudiziale a quanti ricercano e avanzano nuove proposte entro l'ambito psicoanalitico. Nuove proposte spesso valutate quali "ghiribizzi", per parafrasare Vasari.

Ai classicisti, peraltro, si è affiancato uno sparuto manipolo di anticlassicisti; anticlassicisti sperimentali, per dirla con Pinelli, che hanno approfondito alcuni tra i più rilevanti contributi freudiani, evidenziandone le contraddizioni e sviluppandone le componenti più innovative. Contraddizioni, quelle del lavoro freudiano, giustificate dalla lunga ricerca che il fondatore della psicoanalisi propose nei più di cinquant'anni di produzione scientifica.

Matte Blanco ha ridefinito il modo d'essere inconscio della mente, quale sistema mentale fondato sui due principi di generalizzazione e di simmetria. Il modo d'essere inconscio della mente è organizzato da una dinamica ove la nozione di inconscio assume le connotazioni emozionali dell'impensabilità, in quanto sconfirma dei due principi della logica "scientifica" alla quale siamo abituati, il principio di non contraddizione e il principio di identità (Matte Blanco, 1974/1981). Questo modo di concepire il sistema inconscio non è compatibile con la teoria pulsionale freudiana, mentre rappresenta il coerente sviluppo della proposta freudiana che possiamo chiamare "semiotica", fondata sulle cinque caratteristiche del sistema inconscio, in particolare quella conosciuta nei termini di "sostituzione della realtà esterna con quella interna". La nozione di "rimozione" e la nevrosi quale esito del processo di rimozione di contenuti ideativi (pensieri?) non rispondenti alla censura superegoica: tutto questo sembra obsoleto alla luce di una teoria della mente ove il modo d'essere inconscio assume le caratteristiche alle quali ora s'è fatto cenno.

Nella letteratura psicoanalitica recente si parla, spesso, di grandi cambiamenti nella teorizzazione e nella proposizione di innovativi modelli, in particolare sottolineando l'evoluzione teorica e la proposta pragmatica concernenti la componente interattiva, relazionale. L'attenzione alla relazione consente nuove prospettive, non solo entro la teorizzazione del rapporto tra paziente e analista – la relazione duale – ma anche per la psicoanalisi quale modello atto a comprendere i fenomeni sociali, organizzativi e a fondare l'intervento psicoanalitico nel loro ambito.

Resta, nel cambiamento sovente ricordato, l'esigenza di un rigore modellistico che può essere perseguito, a mio parere, solo tramite un riferimento costante alla psicologia psicoanalitica generale. Ad esempio, cosa si intende quando si parla di "pensieri" o di "stati affettivi" che vengono "espulsi" dalla coscienza in quanto inaccettabili dall'Io? Su quali fondamenti di psicologia generale si parla di "pensieri inconsci"? Il pensiero è inteso quale processo, ad esempio quale elaborazione delle emozioni, o è inteso quale "contenuto" mentale, alla pari dei "pensieri cattivi" della morale cattolica? Se il pensiero è un processo, non può essere inconscio, in quanto il modo d'essere inconscio della mente non funziona in modo dividente ed eterogenico, come il pensare. Ancora, in recenti lavori psicoanalitici si parla di "collusione inconscia": "La sua principale preoccupazione molto probabilmente era che l'analista potesse subire e "usare" il controtransfert a fini

difensivi, ma questo non gli impedi di comprendere la *collusione inconscia*<sup>4</sup> tra analista e paziente [...]” (Fabozzi, 2019, p. 14).

Da più di trent’anni, il mio gruppo di ricerca ha proposto la nozione di collusione quale simbolizzazione affettiva inconscia del contesto, da parte di chi condivide il contesto stesso. Ho proposto la collusione quale dinamica fondante le *relazioni sociali inconscie* (Carli & Paniccia, 2003). Parlare di collusione inconscia, quindi, comporta una ripetizione inutile, che svuota il senso del costrutto di collusione, se il riferimento è al modello da noi proposto; equivale – di contro – a definire la relazione tra paziente e analista quale delinquenziale, se il termine è utilizzato nel senso comune. “Errori” come quello ora segnalato, fanno pensare all’incertezza teorica e metodologica dei “sacerdoti del classicismo psicoanalitico”.

I nuovi modelli proposti nell’ambito psicoanalitico sembrano difficilmente accettabili dai “classicisti”, da chi vuol fare della psicoanalisi una sorta di costrutto ortodosso, fondato su aspetti formali atti al controllo da parte di chi si arroga il dovere di fungere da difensore dell’ortodossia; al contempo fioriscono proposte, tentativi di modellizzazione, affermazione concettuali il più delle volte metaforiche, che denotano uno scarso ancoraggio alla psicologia generale, in particolare alla psicologia psicoanalitica generale.

Vi è poi una psicoanalisi che, impressionata dai “progressi” delle neuroscienze, rinuncia – almeno in parte – ai propri fondamenti teorici, metodologici e pragmatici per avvicinarsi all’indirizzo neuroscientifico. Mi chiedo, con Raymond Cahn (2002), qual è il prezzo che stiamo pagando a questa avanzata nella comprensione del funzionamento mentale e della sua patologia. Un prezzo considerevole, come afferma il già Presidente della Società Psicoanalitica di Parigi:

Il s’inscrit dans une démarche générale d’objectivation, de soumission aux modèles des sciences dures, de méfiance face à toute pensée qui n’est pas strictement prise dans le mesurable, le tangible, le vérifiable. Parce que précisément inadéquate dans son approche même à son objet d’étude, une telle démarche tourne le dos au vrai pour ne conduire qu’à une forme de chaos aux allures d’apparente rationalité<sup>5</sup> (p. 12).

Parole che fanno pensare, che dovrebbero far pensare soprattutto chi si riconosce nell’ambito psicoanalitico, e in nome di questa appartenenza è chiamato a intervenire entro una cultura – penso alla cultura europea, in particolare – sempre più sottomessa alle scienze dure; una cultura ove debbono trionfare le “evidenze”, una cultura che sembra voler distruggere in un sol colpo le “scienze umane”, alle quali la psicoanalisi di diritto appartiene, per accettare un pensiero univoco, dittatoriale ove sembra legittimo solo ciò che è “tangibile”, “misurabile”, “verificabile”. Dimenticando, ad esempio, il contributo che la psicologia generale ha dato alla nozione di misura, a partire dai complessi sviluppi dell’affermazione di Edward Lee Thorndike (1904, p. 19): “Tutto ciò che esiste, esiste in una certa misura; tutto ciò che esiste in una certa misura, è misurabile<sup>6</sup>”.

Vorrei terminare con una citazione di Conrotto che mi sembra ben rappresentare il cambiamento, o uno dei cambiamenti in atto nel territorio psicoanalitico:

Da qualche decennio, nell’universo psicoanalitico, è in corso una rivoluzione copernicana. Quella che si propone da più parti è l’idea che la cura psicoanalitica non consista nel portare o riportare alla coscienza, magari attraverso l’interpretazione, i contenuti inconsci della psiche del paziente quanto, piuttosto, nell’aiutare quest’ultimo a “creare” pensieri, rappresentazioni, eventualmente sogni, quindi, potremmo dire, a creare la sua realtà psichica (Conrotto, 2018, p. 549).

Si tratta di un accenno a un cambiamento che sembra molto vicino a quello proposto dalla nostra Rivista, un cambiamento che non pensa alla psicoanalisi quale lavoro volto a riportare alla coscienza i contenuti rimossi, volto a ricordare; quanto un “pensare emozioni”, un lavoro volto a costruire uno spazio di pensiero alternativo all’agito emozionale, in tutte le sue forme e nei differenti contesti entro i quali l’agito emozionale può aver luogo. Di qui la convinzione, da anni verificata nei più diversi ambiti, che la psicoanalisi sia una teoria della tecnica utile non solo nell’ambito della relazione paziente-analista, ma anche nell’intervento psicosociale, nelle sue più articolate sperimentazioni, entro i contesti più diversi, dalla sanità alla scuola, dalle organizzazioni produttive a quelle politiche, economiche, sociali.

---

<sup>4</sup> Il corsivo è mio.

<sup>5</sup> Il prezzo pagato si iscrive in un processo generale di oggettivazione, di sottomissione ai modelli delle scienze dure, di diffidenza nei confronti di un pensiero che non sia strettamente identificato con il misurabile, il tangibile, il verificabile. In quanto inadeguato nel suo approccio, inadeguato anche al suo oggetto di studio, tale processo volta le spalle al vero, per condurre solo a una forma di caos, dalle apparenti parvenze di razionalità (Traduzione propria).

<sup>6</sup> Traduzione propria.

## Bibliografia

- Cahn, R. (2002). *La fin du divan?* [The end of the couch?]. Paris: Odile Jacob.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of Demand: Theory and technical intervention in clinical psychology]. Bologna: il Mulino.
- Conrotto, F. (2018). Un'altra rivoluzione copernicana [Another Copernican revolution]. *La Rivista di Psicoanalisi*, 64, 549-556. doi: 10.26364/RPSA20180640549
- Fabozzi, P. (2019). Un nuovo vertice psicoanalitico: La quieta rivoluzione futura di D.W. Winnicott [A new psychoanalytic vertex: The quiet future revolution of D.W. Winnicott]. *La Rivista di Psicoanalisi*, 65, 11-28. doi: 10.26364/RPSA20190650011
- Falciani, C., & Natali, A. (2017). *Il Cinquecento a Firenze: "Maniera moderna" e controriforma. Catalogo della mostra omonima* [The Cinquecento in Florence: "Modern Manner" and Counter-Reformation. Catalog of the exhibition of the same name]. Firenze: Mandragora.
- Matte Blanco, I. (1981). *L'inconscio come insiemi infiniti: Saggio sulla bi-logica* [The Unconscious as Infinite Sets: An Essay in Bi-Logic]. Torino: Einaudi (Original work published 1974).
- Pinelli, A. (1981). La maniera: Definizione di campo e modelli di lettura [The way: Definition of field and reading models]. In F. Zeri (Ed.), *Storia dell'arte italiana* [History of Italian art] (Vol. 6, Part 1) (pp. 87-181). Torino: Einaudi.
- Thorndike, E.L. (1904). *An introduction to the theory of mental and social measurement*. New York: Science Press.
- Vasari, G. (1906). *Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori* [The lives of the most excellent painters, sculptors and architects]. Firenze: Sansoni.

## **Towards a view of health based on levels of integration and self-fulfilment: An alternative assessment model**

*Luigi Solano* \*

### *Abstract*

The paper starts from a criticism of a clinical assessment based on the presence/absence of psychiatric symptoms, typically the DSM. This modality shows strong limits namely in the case of sudden and unexpected violent behaviours, of adhesion to terrorist groups or to criminal regimes, of somatic pathologies, of deficiencies in the development of functions. Utilising psychoanalytic, or psychoanalytically inspired literature, history documents, and clinical examples, a different assessment modality is proposed, both of pathological conditions and of the outcome of treatment: classification of levels of health is based on the degree of connection between different systems of the organism, which are also strongly related to the development of functions, such as dreaming, reflective capacity or affect regulation. Psychic, but also somatic symptoms often appear in this view not as the essence of pathology but as useful alarm signals and forms of communication; at any rate, they should be considered in conjunction with the proposed dimension.

*Keywords:* assessment; health; integration; self-fulfilment; development of functions.

---

\* Member of the Italian Psychoanalytic Society; Professor at the Postgraduate School in Health Psychology, Department of Dynamic and Clinical Psychology, Sapienza University of Rome. Email: luigi.solano@uniroma1.it

Solano, L. (2019). Towards a view of health based on levels of integration and self-fulfilment: An alternative assessment model. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 11-27.  
doi:10.14645/RPC.2019.1.731

I often say that mentally sane people do not kill.  
But this is only my personal opinion.  
Not fully an orthodox opinion.  
No, not at all.  
(George Simenon, 1953, author's translation)

***Introduction: Newfound validity of psychological theories and insufficiency of a symptom-based "atheoretical" diagnosis***

The main psychological theories – deriving from psychoanalysis, cognitive science, clinical cognitivism, systemic-relational orientations, neuroscience, developmental psychology – after many years of mutual discrediting are today showing a substantial convergence, though not officially declared and often covered by the use of different terms. Differently from thirty years ago, nobody today questions the existence of unconscious processes or of an internal world; on the other hand, nobody questions the importance of present, real relationships. Only organicist psychiatry and radical behaviourism remain outside this convergence.

At the same time, we witness full correspondence (with rare exceptions) of data deriving from the clinical setting with data deriving from empirical research (Bornstein, 2005; Lingiardi & Ponsi, 2013; Solano, 2005; Westen, 1998). Psychology, including psychoanalysis, has reached a scientific level which, though not comparable with the level of natural sciences such as classical physics (an ambition I believe we should definitely dismiss), makes it well susceptible to empirical investigation; this holds true to a degree which is much higher than in widely respected disciplines, such as economy or history, and comparable to that attainable in natural science in its more recent developments, such as quantum physics or chaos theories, where statements may only be probabilistic.

Psychology in general, and psychoanalysis in particular,<sup>1</sup> have supplied since the end of the nineteenth century a wide range of criteria, instruments and modalities for personal assessment. If we believe we are a science, we should feel fully justified in using our instruments of assessment also in 'official' scientific communications, rather than using in many cases a classification based on the *presence/absence of symptoms*. The most prominent example is the Diagnostic and Statistical Manual (DSM) in its various versions: a classification essentially based on agreement among 'experts'<sup>2</sup> (an agreement which changes on some points at every edition), irrespective of individuals' subjectivity, of their more general features (such as resources and achievements), of their relational world, of the meaning of symptoms themselves for a specific person; a classification which discards 120 years of psychological science, psychometrics included. DSM-4, as noticed by Lingiardi and Del Corno (2008) contained three additional axes 'for further studies': defensive functioning; global relational functioning; social and work functioning'. Contrary to expectations, none of this managed to get through to the main text of the DSM-5. Section III contains some reference to dimensional assessment and to 'alternative models for the assessment of personality disorders', which appear totally marginal in comparison to the other 1000 or so pages, which are totally categorical and symptom-based.

All this was justified in a search for 'atheoretical' criteria, this motivated in turn by a postulated 'babel' of psychological theories, described as discordant one from the other and void of scientific foundations. As discussed above, these assumptions hold true no more.

An extensive discussion around the present status of the debate around DSM (which is only quoted as an example) is beyond the scope of this paper. The subject I wish to address is the *total insufficiency of any diagnostic system based only on the presence or absence of psychiatric symptoms*, as employed not only by psychiatry, but also by common people. In addition, I will question a view of symptoms *only* as an indicator of distress, of pathology, while they may be considered, and have been considered by many authors, also as

---

<sup>1</sup> My position, in line with some passages of Freud's work, is that psychoanalysis is part of psychology, its substructure, perhaps the foundation of the whole (Freud, 1927a).

<sup>2</sup> It would have been extremely interesting if 'biological' psychiatry had produced a system of diagnostic classification based on neuroscientific research. This would have meant, however, renouncing the claim to atheoricity, which was the main device through which the DSM managed to assert itself as a universal 'neutral' classification system. Results of empirical research, moreover, may be questioned as to methods employed and disproven by further research, while a classification based on agreement among experts may in no way be disproven.

very useful and adaptive *forms of expression and communication* of distress itself, apt to prevent more severe damage.

I will now discuss a series of situations which, though quite different from each other, all strongly show the failure of symptom-based assessment.

### ***'He seemed to be such a nice guy'***

A first area where symptom-based psychiatric diagnosis shows its ultimate insufficiency is in cases of unexpected explosions of (generally domestic) violence: 'he (or she) seemed to be such a nice person' is the most usual phrase we hear repeated by friends, relatives and acquaintances. We may read, for instance, the words used by the village parish priest about a man who had just admitted slaughtering his wife and two young children with a kitchen knife: "See, you won't find anyone, not a single one, who might say: it could be expected. No one, I can assure you. Anyone would have sworn on Carlo. He was polite, careful, most sensitive with his and other children" (Verdelli, 2014, nd, author's translation).

I need to admit that until some time ago I tended to consider these kind of statements as coming from naive people, incapable of grasping anything in their fellow human beings beyond the most explicit appearance; I tended to think that any psychologist, even not particularly skilled, would have easily understood that something was wrong in that person even before the events.

If we stop and think for a minute, however, we discover that our naive people are in good company: even *after* these kind of events have taken place, a large part of psychology, of psychiatry and of public opinion starts discussing whether the killer was sane or not, and delegates this assessment to a psychiatric evaluation, which will commonly be based on the presence/absence of apparent symptoms. As if this latter kind of assessment could be more reliable than the presence of a gesture which from a different viewpoint we could consider a prototypical expression of insanity, with no need of confirmation, and not liable to confutation through different data.

Obviously another question is possible and important, from a legal point of view, which is whether a capacity of discernment was present at the moment of the crime; but I wish to emphasise that the two aspects do not overlap: a mentally sane person may be incapable of discernment in a given moment under the effects of drugs or alcohol, of recent trauma, of prolonged sleep deprivation; on the other hand no mental pathology, with the possible exception of deteriorated schizophrenia, definitely and permanently alters the capacity to be aware of the consequences of one's actions.

### ***Terrorists and Nazi criminals***

Another field where symptom-based psychiatric diagnosis appears to fail is that of terrorists and state criminals (in war and 'peace'). A paper published by Carol Beebe Tarantelli (2010), 'The Italian Red Brigades and the structure and dynamics of terrorist groups', reminds us of the repeated *failure to find macroscopic signs of manifest psychopathology*, or of a particular level of aggression, not only in members of the Red Brigades, but also in suicide bombers (Silke, 2003) and even in Nazi criminals tried at Nuremberg: people who had directed the planning and functioning of extermination camps where millions of innocent people were killed. This finding appeared from the beginning so disquieting that it was published only 35 years later (Borofsky & Brand, 1980). What reliability is offered by a type of assessment which records nothing, or almost nothing, in subjects we may consider as the most highly selected sample, the 'gold standard' of psychopathology? Were Nazi criminals mentally sane or are our instruments inadequate?

First of all, we have to recognise that we are not confronted with a generalised propensity to violence, but with an altered vision of the world, where most cherished values are felt as strongly threatened by someone: by Jews, in the case of Nazi criminals; by the 'International State of Multinationals', in the case of the Red Brigades. A loss of reality testing appears implied: but then, was this not the clearest indicator of psychopathology? Except here we are not confronted with grossly deluded or hallucinated individuals, but with a loss of reality testing which appears 'focal', limited to a very specific area, so that it may remain unapparent unless this area comes to the fore.

Group dynamics (such as those described by Freud in *Group Psychology and Analysis of the Ego*, 1921, and by Bion in *Experiences in Groups*, 1961) are certainly involved: Beebe Tarantelli describes the Red Brigades as a group founded on a fight/flight basic assumption, which ends up dominating thoughts and emotions of group members. Such assumption, as outlined above, gives origin to the fantasy of a state which is next to

destroy any form of opposition through violence, while the Red Brigades group is seen as the leading edge of a movement capable of preventing this terrible possibility. The individual Super-Ego (Freud, 1921) is replaced by this ideology, therefore any action carried out in its name is justified. Similar considerations may be put forward relating to Nazi criminals.

A problem remains, however: there needs to be something also on an individual level differentiating those few thousands of individuals who joined terrorist groups in Italy from the millions of people who shared a strongly leftist ideology at the time but who, when the moment of choice came, took a different course? Beebe Tarantelli in her paper (2010) reminds us of the bionian term *valency*, taken from chemistry to indicate an individual's capacity for spontaneous and instinctive emotional combination with other individuals. We are confronted, therefore, with something far less apparent than what we use to name psychopathology, something having to do with areas of the mind which in different theoretical systems we may call *split off* (Freud, 1927b), *dissociated* (Bromberg, 1998; Bucci, 2007), *alexithymic* (Taylor, Bagby, & Parker, 1997; Solano, 2013), or *unresolved* (Main & Solomon, 1986); these areas may send very faint signals to the outside, unless the 'valency' combines with other 'free radicals' in the social environment, generating highly explosive compounds. Areas which may be revealed *through instruments capable of exploring not contents – which are more or less inaccessible – but modalities of functioning*: I am thinking of the Attachment Interview (George, Kaplan, & Main, 1996), capable of detecting 'unresolved' mental states or a low mental 'coherence'; of the Interview for Alexithymia (Bagby, Taylor, Parker, & Dicken, 2006; Taylor & Bagby, 2014), capable of detecting difficulties in contact with emotion, as a witness of disconnection among systems in the organism (Bucci, 1997a, 2007); of the Scale for Dissociative Experiences (Bernstein & Putnam, 1986).

We should remember that in Red Brigades' members and in Nazi criminals (Nielsen & Zizolfi, 2005) *macroscopic* signs of mental disease were not found, but something was found; what possibly we need to recognise is that in particular contexts a faint signal<sup>3</sup> may be indicative of *specific and limited* dissociated areas, which are difficult to access and may not give any external manifestations for a long time, until an encounter with a complementary valency in the environment, or possibly a new stimulus, produce an explosion. Niels Peter Nielsen, an Italian psychoanalyst of Danish origin, in his book on 'The Nazi mental universe' (2004) speaks of "intermittent' perverse areas" (p. 136): "A part of the mental apparatus prevails temporarily on another, which is ready to prevail in its turn when environmental and existential coordinates become favourable" (p. 161).

Careful revision of Rorschach protocols collected from Nazi officials while they were standing trial in Nuremberg (Nielsen & Zizolfi, 2005) confirmed the paucity (again, not the absence) of signals of 'psychopathology' as could be derived from the classical formal interpretation; but it did in fact find, through an exquisitely psychoanalytic analysis of contents – which was also put in relation *with the historical and biographical context*<sup>4</sup> – a series of specific features which could very appropriately be connected with the actions for which subjects were under trial: denial of difference between life and death; denial of differences between sexes and between species; devitalisation, affective detachment; splitting, ambiguity, copresence of opposite truths; omnipotence, focal disavowal of reality; masked aggression.

All these features relate to the above mentioned notions of splitting, alexithymia, dissociation, unresolved attachment; as I will discuss in the next paragraph, these may all be viewed in the superordinate dimension of severe *disconnection*, or dissociation. These features may also be found in the biographic information we have about the subjects involved (two examples from Nielsen & Zizolfi, 2005):

*Hans Frank*, condemned to death at Nuremberg, sent to extermination camps millions of Jews and common Polish citizens as Governor of Poland. In a speech, he stated he 'wished to guarantee justice without prejudice for the interest of force'; he expressed admiration for law, ethics and truth and at the same time for terror and violence; he did nothing to hide the enormous personal profits he derived from his position.

*Hermann Goering*, condemned to death at Nurnberg, member of the Nazi party since its beginning, was first the head of the SA, then of the SS, then of the Gestapo (which he created). All these organisations were involved in the persecution, torture and killing of political opponents all over Europe. Nominated by Hitler

---

<sup>3</sup> In the well-known film by Orson Welles *The Stranger*, a single, short sentence is sufficient to the clever investigator in order to identify the suspect as a Nazi criminal: 'Freud was not German, he was a Jew'. The comment of the investigator is 'Only a Nazi could say such a thing'. It is not a question of quantity, but of specificity.

<sup>4</sup> This fundamental aspect is totally disregarded by symptom-based assessment. The relationship with the examiner is also generally disregarded.

as his successor, they were together until the end, and so shared full responsibility for all deeds of the Nazi party. He took hold of immense riches from the occupied countries, including 1300 valuable paintings. Not personally involved in the Shoah, he considered it a question of little interest. On the opposite hand, he contributed greatly to a very enlightened code regulating hunting, aimed at sparing animals any unnecessary suffering. When arrested by the allies as a war criminal, he appeared astonished, defining himself as only a soldier who had done his duty.

Dissociation is also present throughout the description of Adolf Eichmann's personality in the well-known text *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* (Arendt, 1963). We encounter the sudden change, with no apparent conflict, from a project of creating a Jewish state in some remote area to a project of extermination; severe deficits of mentalisation, mostly in understanding other people's points of view, and allowing oneself to be influenced by them; detachment from reality; systematic self-deception; severe memory gaps: 'as if that story were recorded *on a different tape* in his memory, and there were no reasoning, argument, fact or idea that could modify that recording'. It may appear surprising that Arendt's text is sometimes quoted in support of the idea that Nazi criminals were more or less normal people, clearly confusing 'banality' or 'small-mindedness' with normality, or sanity.

One thought I wish to anticipate is that subjects who are capable of producing psychiatric symptoms (symptoms in a strict sense, not antisocial/criminal behaviours), which in some way give expression to dissociated areas, may end up being *less 'pathological'*, and above all less dangerous for self and others, than subjects who harbour 'silent' dissociated areas.

### ***Level of connection/disconnection as a fundamental criterion for health assessment***

My proposal is therefore to give fundamental importance in assessment to *levels of connection (integration)/disconnection (dissociation)*. Use of this criterion may allow us to *discover pathology (or health) where symptom based assessment fails miserably*, as in the examples quoted above.

Consideration of levels of connection/disconnection may be considered implicit in most psychoanalytic models of mental functioning, where contact with experience, or with emotion, or with the internal world are considered central.

Bion (1962a, 1962b) describes his theory of thinking as the progressive translation in images (alfa elements) and words of an experience of reality which in the beginning is gross, formless, imbued with physical sensations and with confused emotions (beta elements). This capacity of translation/elaboration is considered at the basis of mental health.

Winnicott, in his well-known paper 'Fear of breakdown' (1974) speaks of psychotic defences, which we may define as dissociative, in order to avoid primitive agonies. These agonies are related to events which *have occurred, but have not been experienced*. The effect is described as a sense of futility, emptiness, or of non-existence. Ogden (2014), in a recent analysis of this paper, defines the effect of psychotic defences as 'unlived life'. The aim of analysis is therefore integration, what Winnicott called 'being alive' in his last lines (Parsons, 2016a; Winnicott, 1989). On preceding occasions (e.g. 2005) Ogden defined the aim of analytic work in helping the patient 'dream undreamt dreams and interrupted cries'.

Bromberg (1998, 2006), starting back from Janet and continuing Sullivan's and Mitchell's perspective, strongly emphasises the *multiple nature of self-states* and the ensuing need for their integration, therefore positing a link between (trauma-originated) dissociation and psychopathology.

Donnel Stern (1989) speaks of 'unformulated experience', which analysis may help in formulating.

Similarly, and in a more general way Wilma Bucci (Bucci, 1997a, 2007; Solano, 2010, 2013), in her Multiple Code Theory, defined health, both mental and physical, as based on *sufficient connections* between a non-symbolic system<sup>5</sup> and symbolic systems (verbal and non-verbal),<sup>6</sup> all defined as inseparably

---

<sup>5</sup> The Non-verbal Non-symbolic (Subsymbolic) System includes functions we are used to calling bodily functioning, procedural memory, implicit memory and physiological levels of emotion. It may be compared to Freud's primary process, to Matte Blanco's symmetrical and to Bion's beta elements/protomental. It should be stressed, however, that – differently from primary process, and possibly from some aspects of the other concepts as well – subsymbolic processes are not conceived as chaotic, are not oriented toward wish-fulfilment and are not segregated from reality, but are open to the outside world and continue to develop in complexity and scope throughout life. The Non-Symbolic system coordinates motor actions, from the simplest to the most refined, such as driving a car or playing tennis or football, and may therefore be viewed as endowed with a capability for organised thought, albeit non-symbolic and generally non-conscious thought. From the anatomical-physiological perspective, it corresponds to what is commonly called 'body',

comprising 'mental' and somatic aspects, in a unitarian body/mind perspective. Non-symbolic emotion needs to find a representation in images and words, so that it can be consciously felt, elaborated and regulated. Similar concepts are expressed in the construct of *alexithymia* (see Taylor et al., 1997, Taylor & Bagby, 2014; Solano, 2013), derived from that of *pensée opératoire* of the Paris psychosomatic school (Marty, M'Uzan, & David, 1963). Multiple Code Theory is more accurate in my view since it introduces (as does Bion) a symbolic non-verbal level (images) and clearly states the dual nature, both somatic and mental, of the systems involved.

Connection among different systems is neither automatic nor innate, but develops in the relationship with caretakers, through functions that were postulated in all relational psychoanalytic theories (reverie in Bion, holding in Winnicott, attunement in Infant Research etc.).

*Pathology, both mental and physical*, is viewed in the Multiple Code Theory (Bucci, 2007, 2016) as deriving from different levels of disconnection, close to the clinical concept of dissociation: "My claim is that such dissociative processes underlie all emotional disorders, whether or not a specific trauma is identified" (Bucci, 2007, p. 176). Connections may fail to form from the beginning, for traumatic reasons (Winnicott's 'primitive agonies', 1974) or anyhow for a deficit in primary relationships, or be interrupted later, on a conflictual basis (as described in the concepts of attacks on linking in Bion, or inhibition of reflective function in Fonagy). At a physiological level the disconnection may be conceptualised as between amygdala and hippocampus (episodic memory) and between amygdala and cortical areas.

Disconnection leads to memories of traumatic events being impressed only in the non-symbolic system, as widely recognised in neuroscience, albeit using different wordings, such as implicit memories, or body memories (e.g. van der Kolk, 1994; van der Kolk & Fisler, 1995).<sup>7</sup> From these memories non-symbolic arousal may arise in the absence of identification of the object who is or was the source of arousal: a *nameless arousal*, or, if we prefer, an unconscious arousal. Beyond individual history, disconnected non-symbolic arousal may have transgenerational origins (Faimberg, 2005).

*Direct emergence of this arousal to consciousness*, without the mediation of symbolic systems, may generate panic attacks or other disorders involving 'nameless anxiety', such as *pavor nocturnus*; it may bring about *uncontrolled acting* (such as 'crimes of passion'). A less massive, more chronic emergence, may bring about *somatic disorders*. Adaptive solutions are also possible, where non-symbolic arousal – though finding no connection with the original meaning – supplies the motivational drive for artistic expression, for commitment to a cause or to a relevant job, for mature religion (an analogy with the Freudian concept of sublimation could be suggested).

Efforts on the part of the subject to *find a (spurious) meaning* to arousal<sup>8</sup> will give origin to different *mental disorders*: attribution of arousal to an external persecutor will give rise to paranoid disorders; attribution to a somatic disease, to hypochondria; to an inanimate external object, to phobias; to subject's guilt, to depression, etc.

Efforts on the part of the subject to *sedate arousal* may give rise to:

- identification with the author of the trauma which was responsible for the disconnection, assuming the identity of a terrorist, warmonger, serial killer, ideologist and/or wilful agent of criminal governments. In Nielsen's (2004) description of the Nazi mind we find many elements which may be ascribed to disconnection: detachment from one's affective experience and more authentic self (Winnicott, 1960); a 'soul-less' life style; a lifeless language (*alexithymia*); an ambiguous

---

including brain areas linked to non-symbolic aspects of emotion, such as the amygdala, the autonomic nervous system and areas involved in mimicry and involuntary movements.

<sup>6</sup> The *Non-verbal Symbolic System* appears to be rather similar to Bion's alpha function since it generates or processes images, generally visual, which can be directly assembled in dreams or connected to verbal, symbolic representations. It may also be likened to the 'oneiric thought of wakefulness' as described by Antonino Ferro (2002) along Bionian lines, and to 'thought in images' as introduced by Botella and Botella (2001). Its anatomic-physiologic counterparts are the hippocampus and cortical visual areas. The *Verbal Symbolic System* includes verbal thought and language; it functions more or less according to the rules described by Freud as pertaining to the secondary process. It allows reflection on one's experience, identification and regulation of emotion experienced at other levels. It is based on superior cortical areas.

<sup>7</sup> The distinction of the organism in different systems proposed by Bucci affords a possible solution to a contradiction that may be noticed in Winnicott's Fear of Breakdown: how can an event which 'was not experienced' be recorded in memory? The contradiction may be solved if we admit that the event was recorded only in the subsymbolic system (which includes implicit memories), while 'psychotic defences' block the access to symbolic systems (episodic memories).

<sup>8</sup> The notion of a relentless quest for meaning inherent to non-symbolic arousal resonates with other psychoanalytic formulations: Freud (1926) speaks of 'ego's inclination to synthesis'; Roussillon (2015) of 'a compulsion to integrate'.

personality (Bléger, 1967); disavowal not of reality but of its meaning (= disconnection from symbolic systems).

- substance abuse, gambling, sexual promiscuity, disordered eating behaviours, paraphilias, addictive use of work (workaholics) or of physical activity.

Efforts on the part of the subject to *avoid arousal* may lead to:

- generalised avoidance of any experience entailing a risk of arousal: this implies renouncing any personal achievement, either totally (no job, no couple, no children) or partially (low commitment in work, passionless couple relationships, low interest in children). The concept is strongly remindful of that of *vie opératoire* (Smadja, 2001), a conceptual enlargement of the former *pensée opératoire* of the French school; of ‘unlived life’ as defined by Ogden (2014) following Winnicott (1974); of descriptions by Bollas (1987) of normotic and by Mc Dougall (1989) of normopathic individuals. Recognition of this defensive modality as one of the most maladaptive, while giving rise to no “positive” symptoms, is a very *firm basis for invalidating a psychiatric evaluation of mental health exclusively based on the presence/absence of the latter*.

As outlined above, non-symbolic arousal which finds neither a connection – either adequate or spurious – nor a form of sedation, nor an adaptive solution, may cause *somatic disorders* which will be proportional in severity to the degree of disconnection and of non-symbolic arousal. I wish to emphasise, however, that this form of expression *may be extremely valuable* (at least when the disorder does not appear fatal from the beginning) when compared to a total lack of expression. A somatic symptom may have the role of a *non-symbolic first communication* of an item of content which until then had not found any possibility of expression, a *first attempt at connection*, which may also bring help seeking from the outside (Bucci, 1997b). An adaptive and progressive value of somatic symptoms was also advocated by Winnicott (1949) and Smadja (2001) in the sense of an opening, of a search for meaning, of a search for internal and external connections. I have more extensively considered this aspect elsewhere (Solano, 2010).

In this framework one of the most maladaptive and most dangerous situations is when non-symbolic arousal finds no way of expression, not even on a somatic level: in these conditions an explosion may take the form of a *sudden and fatal somatic disease or of a sudden, uncontrolled, acting*, to the point of violent gestures against self and/or others, which appear unexpected and incomprehensible (‘He was such a nice guy...’). It is well known that most gestures of this kind are perpetrated by people who had never had any contact with mental health professionals. A recent paper, with the evocative title ‘Do bodies need to talk?’ (Kotowicz, 2013) presented the case of a woman with a ‘frozen body’ who had never produced in her life any kind of somatic symptom or illness, not even a cold or flu: until her sudden, ‘inexplicable’ suicide.

The most unfavourable situation, in the presence of dissociated non-symbolic arousal, appears therefore *a total absence of symptoms*, since this implies either the definite sacrifice of life in order to avoid arousal, or a totally unstable balance with the constant risk of violent explosion. *Symptoms, either psychic or somatic*, appear on the contrary not as the essence of pathology but as *safety valves, alarm signals*, possibilities to communicate a condition of distress to oneself and to others. A clinical example will be given in the next paragraph.

### ***Inclusion of bodily health in a global assessment***

The possibility of non-symbolic arousal finding expression in somatic disorders entails that *phenomena taking place on a somatic level should be given a place in a global assessment*, and given sense in the context of the individual’s past and/or present relational and life cycle situation. We may recognise that division of health between ‘mental’ and ‘somatic’ is an artefact which was introduced by positivist medicine in the second half of the nineteenth century. On the psychiatric side, the new DSM-5 has eliminated any reference to a psychosocial origin of somatic disorders, which was contained in (albeit controversial) terms such as ‘Somatization disorders’ or ‘Somatoform disorders’ of the preceding edition. We are left only with ‘Somatic Symptom Disorder’, referring essentially to mental distress deriving from somatic symptoms.

Disregard of psychosocial, relational contributions to somatic disease (and, of course, vice versa) brings great flaws to assessment and treatment. In an emblematic situation I reported elsewhere (Solano, 2013), a physician in charge of a patient who had gone through *fourteen episodes of acute pancreatitis* in the last three years, far from thinking that this man might benefit from psychological help, sent me the man’s wife for anxiety problems. The notion that existential distress may subsume even severe somatic illness appears difficult to accept.

If, on the contrary, we coherently follow a unitary body-mind position (see e.g. De Toffoli, 2011, 2014), we should *assign somatic disorders* (both functional and organic) *an importance as signals of distress equal to that of psychic symptoms* (keeping in mind that a somatic signal is more remote from consciousness and therefore is witness to a lower level of connection, of contact with oneself). We should therefore include somatic disorders in a global, psychosomatic assessment. As described in the preceding paragraph, somatic symptoms may be viewed as witness to disconnection and, at the same time, as *efforts towards reconnection*, 'drawing the psyche from the mind back to the original intimate association with the soma' (Winnicott, 1949).

To illustrate this aspect I shall now present a clinical case which was seen in an experience of joint cooperation between family physicians and health psychologists which I have been supervising for more than 15 years (see e.g. Cordella et al., 2016; Solano, 2011, 2014). The report is by psychologist Dr. Pamela Strafella.

Ginevra is 15 and has two younger siblings. The physician informed me that she is having difficulties in school since 'she is shy; hair loss is also present. For these reasons, a specific meeting with me was organised.

Ginevra reports that a couple of months ago she rapidly lost her hair in an area of some square centimeters on the scalp and that a dermatologist of a well-known specialist centre formulated a diagnosis of alopecia, telling her 'it's your fault because you get stressed'<sup>9</sup>.

I try to modify this position, asking Ginevra to talk about her life situation, with the hypothesis that in this context (and not in her mind) 'stressful' elements might be present.

For two years, her father has worked in Salerno, a town around 300 km from Rome. He comes home on the weekend, but his relationship with the family, including Ginevra herself, is always more distant, disconnected, stereotyped; Ginevra feels she is not being understood, not being 'seen' by her father. While saying this she starts crying, but she immediately stops and apologises to me. Asked about the apology, she answers 'I don't like showing my weaknesses, and I don't want others worrying for me'.

The psychologist suggests the notion that if she does not express her emotions in words, and possibly communicates them to others, they may take the route of her body, causing disorders; on the other hand, losing her hair is a way her body has found to express some of the distress she feels.

A series of meetings are scheduled to continue the discussions about her situation. In the first one, Ginevra begins by saying she feels somewhat more relaxed; she is glad to come to these meetings since 'it has been a long time since I found someone listening to me'. She tells me that, since her father is absent during the work days, her mother is using her for support. Gradually, we discover that mentions of 'support' are euphemistic: in fact, the mother is flooding Ginevra with anxieties and conflicts involving her marital life, in a dimension of role-reversal, whereupon Ginevra acts as a container for her mother and cannot rely on her to contain her own problems, in a delicate phase of her life. A containment which she appears to have found in our meetings.

In the second of these meetings, in fact, she explains more specifically that, around the time of the onset of alopecia, her mother had discovered the presence of a woman in her husband's house in Salerno at 11pm, due to his failure to hang up the telephone correctly after a phone call with the family. The mother had immediately called Ginevra, who, in her protective role, had gone to listen to the phone, in order to spare her mother the suffering. 'She is a lonely woman, it is up to me, being the oldest daughter, to take care of her'. Following this episode, Ginevra had been involved in long hours of agonising discussions with her mother about what to do at this point (Divorce? Discuss? Forgive?).

Finding words for her situation allows Ginevra – in the following meetings – to become aware of the awkwardness of her position with her mother: through accepting a certain amount of distress and even of jealousy – when mother, more appropriately, seeks help with some friends – she progressively manages to disengage herself and to focus her interest on age-related objects. Participation in a study holiday organised by her school helps her remarkably. Ginevra finds pleasure in exploring new areas of interest and new friendships, and in an increased competence in coming into contact with her feelings and needs, now that they have received recognition and validation. Mother and siblings now complain she is never at home. Her hair is growing back.

---

<sup>9</sup> It is obviously possible that the dermatologist did not use these very words. What remains undeniable is that this is Ginevra's feeling, and that when a health operator uses a psychosomatic model whereupon a content in the mind is manifested by the body, induction of guilt in a patient is a very frequent possibility. The model proposed in the preceding paragraph posits instead that somatic disorders may ensue when dissociated non-symbolic arousal (bodily activation) finds little or no connection with symbolic (mental) systems.

This case illustrates how a physical symptom, a non-symbolic arousal, may constitute an alarm signal, a movement towards development, in respect of a very unsatisfactory life situation, whereby a young girl was enmeshed in a symbiotic relationship with her mother, with little engagement with age-appropriate objects and activities.

An important notation is how this developmental value may be expressed *only when this symptom finds an adequate container* in meetings with the psychologist. A container which was certainly not found in the dermatologist's guilt-inducing explanations.

### ***Empirical Evidence supporting the importance of connection/disconnection between systems for health***

The most solid empirical evidence in this regard may be found in the literature on alexithymia (for a review see Taylor et al., 1997; Solano, 2013; Luminet, Bagby, & Taylor, 2018). This was initially defined as a difficulty in finding words for emotions (Nemiah, Freyberger, & Sifneos, 1976), then as a disconnection between physiological/behavioural and cognitive/experiential components of emotion (Taylor, 1994), and more recently, using Wilma Bucci's theory, as a dissociation between the subsymbolic representations of sensory experiences and patterns of autonomic arousal and symbolic images and words (Taylor, 2004, 2013). Several investigations throughout the world have shown high levels of alexithymia associated with:

- different forms of *somatic pathology*, such as rheumatoid arthritis, diabetes, coronary pathology, inflammatory bowel diseases;
- a series of pathological behaviours where emotions which are not adequately regulated, processed, mentalised (being disconnected from symbolic levels) are expressed, or in other instances sedated, through *acting*: substance abuse, eating disorders; obesity, promiscuous and unsafe sexual behaviour, gambling;
- clinical situations where 'nameless anxiety' (non-symbolic arousal) *emerges as such*, as in panic attacks, or when anxiety, though somehow recognised in its origin, cannot be *adequately regulated*, as in PTSD.

All these studies suffer the flaw of being cross-sectional, and are therefore prone to the objection that alexithymia could be (perhaps defensively) induced by awareness of the disorder, rather than being at the root of the disorder itself. An answer to this kind of objection may be found in *prospective and semi-prospective studies*, where alexithymia is assessed in healthy (prospective) or disorder-unaware (semi-prospective) populations.

*Mortality* from all causes (Kauhanen, Kaplan, Cohen, Julkunen, & Salonen, 1996) or of cardiovascular origin (Tolmunen, Lehto, Heliste, Kurl, & Kauhanen, 2010) was found significantly increased in individuals with higher baseline alexithymia levels.

*Tumour onset*: Higher alexithymia levels predicted a final diagnosis of uterine (Todarello et al., 1997) or of breast cancer (Epifanio, Parello, & Sarno, 2005).

*Atherosclerosis*: Higher alexithymia levels were associated with a higher probability of presence of atherosclerotic plaques in the carotid artery, of which subjects were unaware (Grabe et al., 2010).

*Sperm count*: Alexithymia levels appeared negatively correlated with sperm count (De Gennaro et al., 2003; Morelli et al., 2000).

### ***Self-fulfilment and development of functions as fundamental facets of integration, and therefore of health***

Both these dimensions are linked with integration, with contact with oneself, one's basic emotions, needs and memories, all of which were described above as deriving from the connection between non-symbolic and symbolic systems; both these dimensions find no room in a diagnostic evaluation based on the presence/absence of 'positive' symptoms. I introduce a clinical example to show what kinds of paradox may be induced by such scotomisation.

#### ***'The son we'd all like to have'***

The case is drawn from the same experience of joint cooperation between family physicians and health psychologists that was quoted earlier. In this context it is possible to witness in real time the difference

between a biomedical model, essentially based on the presence/absence of symptoms, and a psychological model which also or mainly considers the level of self-fulfilment and of development of functions. The case is reported in the first person by the psychologist, Dr. Barbara Coci (Solano, 2011):

It is my first day in the experience. Before the patient enters, the physician described him to me as ‘The son we’d all like to have’. She also told me that *he is part of a very united family*, the three of them (he has no siblings) always come to visit together.

Federico is a 27-year-old boy, who comes to visit together with his mother and father. As a first thing, mother gives a report of her health problems in front of everybody, including very intimate problems: she starts from the thyroid to descend to her breasts and finally to her genitals.

She then continues with her son’s health problems, while he has no possibility of uttering a word. She speaks of an ‘abdominal tension’, possibly an irritable colon syndrome. She attributes his symptoms to ‘milk intolerance’ (as if she were speaking of a baby).

While the physician examines Federico, mother talks more about him: he reads Sociology at university, and is really a nice boy, he studies all day, *he is always at home except for university activities, and never had a girlfriend*.

During all the encounter father does not say one word.

Once the family has left I tell the physician I am quite worried about the symbiotic dimension, the blurring of boundaries, which are present in this family, and I suggest that Federico presents with a deficit in maturation and individuation, a lack of involvement in activities pertaining to his developmental stage, which could be the precursors of possibly severe disorders.

*The physician is astonished.*

This encounter, which appears so dramatic to the psychologist, does not modify at first the physician’s opinion about the ‘united family’ and the ‘son we’d all like to have’. Family dynamics find no place in the DSM, nor do they find much room in psychiatric conferences mainly dedicated to the ‘treatment’ of some specific ‘pathology’. The absence of complaints, tears, cries, other expressions of anxiety, a mask of great family harmony, all hinder the possibility that the physician might think of the possible presence of some problem deserving attention on his part, or on the part of a mental health specialist. It is true that the DSM-5 includes a Schizoid Personality Disorder and an Avoidant Personality Disorder, but it is not easy to envisage this possibility when Federico’s behaviours are not brought as a problem. A thought of pathology is possible only inside *a model considering the extent of self-fulfilment as a basic criterion*.

Three months later, the father and mother are back in the physician’s office. Federico is mentally absent, he now does not leave home for any reason. He is no longer studying, but spends most of his time on websites relating to science fiction. The parents let on that Federico possibly at times believes he is a character of this fiction. At this point, we can only advise the family to seek help from the Mental Health Services.

We may speculate that a model of assessment based on self-fulfilment and development of functions might have enabled the physician to understand that something was not going right ten or so years before. In the course of his experience with our group this physician became one of the keenest supporters of the presence of psychologists in primary health care.

### ***Development of functions as an assessment criterion and as a primary aim of psychoanalytic treatment***

The importance of an individual’s functions as an assessment criterion and as an aim of clinical intervention is implicit in a series of post Freudian psychoanalytic theories, such as Bion’s (development of alfa function and of the apparatus for thinking thoughts), Winnicott’s (capacity for integration, for maintaining a potential space, for concern, for being alone), Ego Psychology (ego functions), Kohut’s (capacity of utilising self-objects). Developmental clinical psychology has always been focused on this topic (see below, PDM).

Only recently, however, development of functions has explicitly been given a central position in psychoanalysis.<sup>10</sup> My list is of course personal and non-exhaustive.

---

<sup>10</sup> It is probably not casual that, parallel to interest in the development of functions, the importance of parental *neglect* has been brought to the fore; in more than one study this dimension proved harmful to the offspring more than abuse defined in a strict sense (Clarkin, Fonagy, Levy, & Bateman, 2015; Music, 2011). It is possible that neglect, even more than abuse, is specifically noxious in respect to the development of functions.

Renzo Carli (1987), on Bion's trace, indicated *growth of a capacity for thinking* as the main aim of psychoanalytic treatment, rather than the achievement of pre-definite developmental stages, such as genitality or depressive position.

Peter Fonagy and Mary Target (Fonagy, 1991; Fonagy & Target, 1998) highlighted the acquisition of a capacity for *mentalization* or reflective function as one of the most important developmental steps, its lack as a fundamental ingredient of psychopathology, its implementation as one of the main aims of treatment.

Gabbard and Westen (2003) in a review on therapeutic action, give wide space among the aims of psychoanalysis to the development of functions, ranging from self-reflection to affect tolerance and regulation, to self-soothing.

Antonino Ferro on several occasions (e.g. 2006) maintained that the analyst's task, especially in more complex situations, is to perform mental operations which patients are incapable of performing on their own, until this capacity is gradually interiorised by the patient. These operations may be synthesised by the terms *feeling, thinking, dreaming*.

Irene Ruggiero, in a recent panel presentation (2014) proposed a view of *adolescence as a function*, the aim of which is to insert and organise new experiences into pre-existing models of self and relationships, so allowing 'open and potentially creative attitudes – such as curiosity, doubt and surprise – to prevail on repetition and defensive rigidity'. This function needs to be activated first of all in the period we traditionally define as adolescence, in order to integrate puberal developments in the pre-existing self-representation, with ensuing relational modifications. It remains necessary, possibly essential, in order to deal with challenges linked to moments of the life cycle: involvement in work, in a couple relationship, birth of children, divorce (in some cases), menopause, retirement. Progressive development of this function becomes an aim of the psychoanalytic process.

Basilio Bonfiglio, in a presentation at the same panel (2014) drew attention as a basic function to the capacity of *connecting* 'basic sensory and emotional levels' with verbal and non-verbal representations, as a tool for reaching full *subjectivation*.

Michael Parsons, in a recent paper (2016b), put subjectivation, again viewed as full contact with all parts of the self, at the basis of an authentic 'inner authority'. He stressed how this position may only be acquired through 'a relationship with someone who values the spontaneity and individuality of the growing child'; or of the patient, in analysis.

It can be claimed that all these theories, explicitly or implicitly, posit *connection between systems of the individual* (whatever name these may be given) *as the basis for the development of functions*.

### ***Examples (by no means exhaustive) of diagnostic classification based on the development of functions***

a) *Psychodiagnostic Psychodynamic Manual, PDM-2* (Lingiardi & Mc Williams, 2017), published as a joint effort of several North-American and other psychoanalytic associations. This manual, differently from the DSM, considers symptoms as an accessory aspect of personality disorders (P axis), and above all introduces an M axis, meaning profile of mental functioning. The latter includes an evaluation of different functions, such as capacity for regulation, attention and learning; capacity for relationships and intimacy; capacity of experiencing, expressing and communicating affects. Last but not least, in the assessment of children and adolescents *the M axis is defined as a priority over the P axis*. It could be suggested that the same criterion, or at least an equivalence in importance, could be extended to adults as well.

At any rate this manual, based on empirical research rather than on agreement among 'experts', is a total change when compared to DSM and would deserve greater diffusion among psychoanalysts and psychodynamically oriented clinicians.

b) *Handbook of Psychodynamic Approaches to Psychopathology*, edited by some of the most well-known research-oriented psychoanalysts (Luyten, Mayes, Fonagy, Target, & Blatt, 2015). Besides the undeniable merit of utilising only 11 diagnostic categories (instead of the hundreds contained in the DSM), it assigns remarkable importance to the development of different functions such as mentalization, affect regulation, quality of attachment, attention control.

### ***Towards a view of pathology, or rather of health based on levels of integration and self-fulfilment***

Elaboration of a new diagnostic system would be the task for a group, not a single individual, and possibly need a volume to be contained in. In the classification that follows, I only wish to outline the possible

consequences for assessment of the use of level of integration as a basic criterion, in substitution for the presence/absence of symptoms. Level of integration, as described above, is assumed to be also the foundation of many other functions, and to be the basis for self-fulfilment. Psychic and physical health are considered together. Of course it may not be easy to place all possible situations in one of the levels proposed, while intermediate situations may be present.

**Level 1** (*Minimal Health*) = maximal disconnection of the Non-symbolic from Symbolic systems. The effort to avoid the emergence of (massive and violent) non-symbolic disconnected arousal may give rise to:

- Generalised avoidance of any experience which might activate dissociated contents (*Vie opératoire*, Smadja, 2001; *Unlived life*, Ogden, 2014);
- Severe dissociative disorders with a prevalence of negative or catatonic symptoms.

No 'positive' symptom is present. Except possibly in the case of schizophrenia, which implies deterioration, the *risk of a sudden, massive emergence of non-symbolic arousal is constantly present*: suicide; murder either 'passionate' or 'senseless' (serial killers); sudden appearance of fatal somatic diseases without any anticipation. A more gradual emergence may lead to adhesion to terrorist organisations or extreme political groups. In any case finding satisfaction in life, relationships and work appears impossible (minimal self-fulfilment).

**Level 2** = Disconnected non-symbolic arousal may find expression mainly through:

- somatic pathologies, not immediately lethal;
- thoughtless acting, though non-murderous: drug or alcohol dependence, excessive food intake, eating disorders, sexual promiscuity, gambling, self-injuring.

**Level 3** = Possibility of expressing disconnected non-symbolic arousal through different psychic symptoms, which may be viewed as a form of spurious symbolisation. We might include functional somatic disorders (including conversion symptoms) in this level. Distress may be more easily recognised both by the subject and by others, and a help request more easily activated. Final fate of the problem (and of the individual) is highly dependent on the *social response* to this modality of expression, in terms of stigma and of appropriateness and adequate timing of intervention. Self-fulfilment may be high, and coexist with various levels of even severe psychiatric pathology: some names that come to my mind are Giacomo Leopardi, Vincent Van Gogh, Virginia Woolf, John F. Nash<sup>11</sup>.

**Level 4** = Possibility of utilising non-symbolic arousal (though remaining disconnected from the original meaning) as a *motivational drive* to artistic expression, commitment to a cause or to a relevant job, mature religion.

**Level 5** (*Optimal health*) = full contact with non-symbolic (emotional) arousal, maximal self-fulfilment.

The presence of this condition is more of an ideal of sanity: in actual reality, in some moments of life, event-related Non-Symbolic arousal overcomes our capacity for connection (or for mentalization, or the capacity of our alpha function), and we will develop psychic or somatic symptoms or acting.

Level of connection/disconnection may be assessed clinically and/or with instruments such as those quoted in the initial paragraphs (Attachment Interview, Interview for Alexithymia, Scale for Dissociative Experiences). We may also assess what I have here considered as direct derivatives of this capacity, such as reflection, affect regulation, dreaming; or related dimensions, such as self-fulfilment and development of functions.

## **Conclusions**

This paper proposes in fact no substantial modification of what psychoanalytically inspired psychology conveyed to us in the last century or so. It tries to state clearly, and with firm belief, what many psychologists already are and do: in the field of assessment, utilising our instruments, and not those of

---

<sup>11</sup> I am not at all suggesting that psychiatric pathology is a prerequisite for creativity: several artists and scientists are not known for their psychopathology, and might approximate Level 5 in this classification: for instance Dante Alighieri, William Shakespeare, Johann Sebastian Bach, Andrea Camilleri.

academic, neo-kraepelinian psychiatry; in the field of treatment, defining our work as aimed not at elimination of symptoms (which we well know are alarm signals and not the problem) but at promoting the development of functions, in particular a capacity of connection between parts of the self, in whatever way we prefer to call these parts, and in whatever way we prefer to call this promotion: awakening the dreamer, developing alfa function, connecting basic sensory and emotional levels with verbal and non-verbal representations, and many others.

Last but not least, I believe that highlighting this aspect in our public image may favour social acceptance of psychoanalysis and of clinical psychology in general much more than a definition of our work mainly as a treatment of more and more severe forms of psychic distress (or worse, of 'mental illness'). A treatment which most people may recognise as highly useful – for someone else.

## References

- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil*. New York, NY, US: Viking Press.
- Bagby, R.M., Taylor, G.J., Parker, J.D.A., & Dickens, S.E. (2006). The development of Toronto Structured Interview for Alexithymia: item selection, factor structure, reliability and concurrent validity. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75, 25-39. doi:10.1159/000089224
- Beebe Tarantelli, C. (2010). The Italian Red Brigades and the structure and dynamics of terrorist groups. *International Journal of Psychoanalysis*, 91, 541-560. doi:10.1111/j.1745-8315.2010.00264.x
- Bernstein, E. & Putnam, F.W. (1986). Development, Reliability, and Validity of a Dissociation Scale. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 174, 727-735. doi:10.1097/00005053-198612000-00004
- Bion, W.R. (1961). *Experiences in groups and other papers*. London, UK: Tavistock.
- Bion, W.R. (1962a). A theory of thinking. *International Journal of Psychoanalysis*, 43, 306-310.
- Bion, W.R. (1962b). *Learning from experience*. London, UK: Heinemann.
- Bléger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad, Estudio Psicoanalítico [Symbiosis and ambiguity, a psychoanalytic study]*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Bollas, C. (1987). *The Shadow of the Object: Psychoanalysis of the Unthought Known*. London, UK: Free Association Books.
- Bonfiglio, B. (2014, May 22-25). *Divenire Soggetti. Panel: Configurazioni della mente nella teoria e nella tecnica [Becoming a subject. Panel: Configurations of the mind in theory and technique]*. Paper presented at the 17th National Conference of the Italian Psychoanalytic Society, Milan, Italy.
- Bornstein, R.F. (2005). Reconnecting psychoanalysis to mainstream psychology: challenges and opportunities. *Psychoanalytic Psychology*, 22, 323-340. doi:10.1037/0736-9735.22.3.323
- Borofsky, G.L., & Brand, D.J. (1980). Personality organization and psychological functioning of the Nuremberg war criminals: The Rorschach data. In J. Dimsdale (Ed.), *Survivors, victims and perpetrators: Essays on the Nazi holocaust* (pp. 359-403). New York, NY, US: Hemisphere.
- Botella, C., & Botella, S. (2001). *La Figurabilité psychique [Psychic Figurability]*. Paris/Neuchâtel, FR: Delachaux & Niestlé.
- Bromberg, P.M. (1998). *Standing in the spaces*. Hillsdale, NJ, US: The Analytic Press.
- Bromberg, P.M. (2006). *Awakening the Dreamer*. Mahwah, NJ, US: Analytic Press.
- Bucci, W. (1997a). *Psychoanalysis and Cognitive Science. A Multiple Code Theory*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Bucci, W. (1997b). Symptoms and symbols: A multiple code theory of somatization. *Psychoanalytic Inquiry*, 17, 151-172. doi:10.1080/07351699709534117

- Bucci, W. (2007). Dissociation from the perspective of multiple code theory, Part I: Psychological roots and implications for the psychoanalytic treatment. *Contemporary Psychoanalysis*, 43, 165-184. doi:10.1080/00107530.2007.10745903
- Bucci, W. S. (2016). Divide and multiply: A multi-dimensional view of dissociative processes. In E. F. Howell & S. Itzkowitz (Eds.), *Relational perspectives book series. The dissociative mind in psychoanalysis: Understanding and working with trauma* (pp. 187-199). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Carli, R. (1987). *Psicologia clinica. Introduzione alla teoria ed alla tecnica* [Clinical Psychology. Introduction to the theory and technique]. Torino, IT: UTET.
- Clarkin, J. F., Fonagy, P., Levy, K. N., & Bateman, A. (2015). Borderline personality disorder. In P. Luyten, L. C. Mayes, P. Fonagy, M. Target, & S. J. Blatt (Eds.), *Handbook of psychodynamic approaches to psychopathology* (pp. 353-380). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Cordella, B., Greco, F., Di Trani, M., Renzi, A., La Corte, C., & Solano, L. (2016). The Impact of Joint Consultation With Family Physicians on Perception of Psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 47, 102-109. doi:10.1037/pro0000064
- De Gennaro, L., Balistreri, S., Lenzi, A., Lombardo, F., Ferrara, M., & Gandini, L. (2003). Psychosocial factors discriminate oligozoospermic from normozoospermic men. *Fertility and Sterility*, 79, 1571-1576. doi:10.1016/S0015-0282(03)00374-1
- De Toffoli, C. (2011). The living body in the psychoanalytic experience. *Psychoanalytic Quarterly*, 80, 595-618. doi:10.1002/j.2167-4086.2011.tb00098.x
- De Toffoli, C. (2014). *Transiti Corpo-Mente [Body – Mind Transitions]* Milano, IT: Franco Angeli.
- Epifanio, M., Parello, M., & Sarno, L. (2005). Cancro e disregolazione affettiva: Uno studio empirico su un gruppo di donne affette da neoplasia mammaria [Cancer and affective dysregulation: An empirical study on a group of women with breast cancer]. In V. Caretti & D. La Barbera (Eds.), *Alessitimia, valutazione e trattamento [Alexithymia, assessment and treatment]* (pp. 143-174). Roma, IT: Astrolabio.
- Faimberg, H. (2005). *The Telescoping of Generations: listening to the narcissistic links between generations*. London and New York: Routledge. doi:10.4324/9780203086988
- Ferro, A. (2002). *Fattori di malattia, fattori guarigione [Seeds of illness, seeds of recovery]*. Milano, IT: Cortina.
- Ferro, A. (2006). Clinical implication of Bion's thought. *International Journal of Psychoanalysis*, 87, 989-1003. doi:10.1516/8TG7-F1WU-RLG7-QUV1
- Fonagy, P. (1991). Thinking about Thinking: Some Clinical and Theoretical Considerations in the Treatment of a Borderline Patient. *International Journal of Psychoanalysis*, 72, 639-656.
- Fonagy, P., & Target, M. (1998). Mentalization and the Changing Aims of Child Psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, 8, 87-114. doi:10.1080/10481889809539235
- Freud S. (1927a). Concluding Remarks on the Question of Lay Analysis. *International Journal of Psycho-Analysis*, 8, 392-401.
- Freud, S. (1921). Group psychology and the analysis of the ego. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, XIX (pp. 69-143). London, UK: Hogarth Press.
- Freud, S. (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, XX (pp. 77-172). London, UK: Hogarth Press.
- Freud, S. (1927). Fetishism. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, XXI (pp. 147-157). London, UK: Hogarth Press.
- Gabbard, G.O., & Westen D. (2003). Rethinking therapeutic action. *International Journal of Psychoanalysis*, 84, 823-41. doi:10.1516/N4T0-4D5G-NNPL-H7NL

- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1996). *Adult Attachment Interview Protocol*. Unpublished Manuscript (3rd ed.). Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.
- Grabe, H.J., Schwahn, C., Barnow, S., Spitzerd, C., John, U., Harald, J., ... Völzke, H. (2010). Alexithymia, hypertension, and subclinical atherosclerosis in the general population. *Journal of Psychosomatic Research*, 68, 139-147. doi:10.1016/j.jpsychores.2009.07.015
- Kauhanen, J., Kaplan, G.A., Cohen, R.D., Julkunen, J., & Salonen J.T. (1996), Alexithymia and risk of death in middle-aged men, *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 541-549. doi:10.1016/S0022-3999(96)00226-7
- Kotowicz, Z. (2013, September 12-14). *Do bodies need to talk?* Paper presented at the 22nd World Congress in Psychosomatic Medicine, Lisboa, Portugal.
- Lingiardi, V., & Del Corno, F. (2008). *Manuale Diagnostico Psicodinamico [Psychodynamic Diagnostic Manual]*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lingiardi, V., & Mc Williams, N. (Eds.) (2017). *Psychodynamic Diagnostic Manual, second edition, PDM-2*. New York, NY, US: The Guilford Press.
- Lingiardi, V., & Ponsi, M. (2013). L'utilità della ricerca empirica per la psicoanalisi [The usefulness of empirical research for psychoanalysis]. *Rivista di Psicoanalisi*, 59, 885-912.
- Luminet, O., Bagby, R.M., & Taylor, G.J. (Eds.) (2018). *Alexithymia: Advances in Research, Theory, and Clinical Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108241595
- Luyten, P., Mayes, L.C., Fonagy, P., Target, M., & Blatt, S.J. (2015) (Eds.). *Handbook of Psychodynamic Approaches to Psychopathology*. New York & London: The Guilford Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Westport, CT, US: Ablex Publishing.
- Marty, P., de M'Uzan, M., & David, C. (1963). *L'investigation psychosomatique [Psychosomatic investigation]*. Paris, FR: Presses Universitaires de France.
- Mc Dougall, J. (1989). *Theatres of the body: A psychoanalytic approach to psychosomatic illness*. London, UK: Free Association Books.
- Morelli, G., De Gennaro, L., Ferrara, M., Dondero, F., Lenzi, A., Lombardo, F., & Gandini L. (2000). Psychosocial factors and male seminal parameters. *Biological Psychology*, 53, 1-11. doi:10.1016/S0301-0511(00)00041-7
- Music, G. (2011). *Nurturing Natures. Attachment and children's emotional, sociocultural and brain development*. Hove and New York: Psychology Press. doi:10.4324/9780203843468
- Nemiah, J.C., Freyberger, H., & Sifneos, P.E. (1976). Alexithymia: A view of the psychosomatic process. In O. W. Hill (Ed.), *Modern trends in psychosomatic medicine* (Vol. 3, pp. 430-439). London, UK: Butterworths.
- Nielsen, N.P. (2004). *L'universo mentale "nazista" [The "Nazi" mental universe]*. Milano, IT: Franco Angeli.
- Nielsen, N.P., & Zizolfi, S. (2005). *Rorschach a Norimberga: i gerarchi nazisti a processo fra memoria storica e riflessione psicoanalitica [Rorschach in Nuremberg: Nazi leaders on trial between historical memory and psychoanalytic reflection]*. Milano, IT: Franco Angeli.
- Ogden, T.H. (2005). *This art of psychoanalysis. Dreaming undreamt dreams and Interrupted Cries*. London, UK: Routledge. doi:10.1516/0020757041557575
- Ogden, T.H. (2014). Fear of breakdown and the un-lived life. *International Journal of Psychoanalysis*, 95, 205-223. doi:10.1111/1745-8315.12148
- Parsons, M. (2016a, January 30-31). *Winnicott on being alive*. Paper presented at the meeting *Donald Winnicott e la Psicoanalisi del Futuro*, Rome, Italy.

- Parsons, M. (2016b, March 17-20). *Authors of our own authority*. Paper presented at the 29th Annual Conference of the European Psychoanalytic Federation, Berlin, Germany.
- Roussillon, R. (2015, February 14-15). *Foundations and Processes in the psychoanalytic encounter*. Paper presented at the Conference La Relazione Analitica, Bologna, Italy.
- Ruggiero, I. (2014, May 22-25). *I vari tempi della soggettivazione. Panel: Configurazioni della mente nella teoria e nella tecnica [Different moments of subjectivation. Panel: Configurations of the mind in theory and technique]*. Paper presented at the 17th National Conference of the Italian Psychoanalytic Society, All'origine dell'esperienza psichica, divenire soggetti, Milano, Italy.
- Silke, A. (2003). The psychology of suicidal terrorism. In A Silke (Ed.). *Terrorists, victims and society: Psychological perspectives on terrorism and its consequences* (pp. 93-108). London, UK: Wiley. doi:10.1002/9780470713600.ch5
- Simenon, G. (1953). *Maigret a peur*. Paris, FR: Presses de la cité.
- Smadja, C. (2001). *La vie opératoire: Etudes Psychoanalytiques [Operative life: Psychoanalytic Studies]*. Paris, FR: PUF.
- Solano, L. (2005). Psicoanalisi e ricerca empirica nell'ambito della salute [Psychoanalysis and empirical health-related research]. *Rivista di Psicoanalisi*, 51, 695-720.
- Solano, L. (2010). Some thoughts between body and mind in the light of Wilma Bucci's Multiple Code Theory. *International Journal of Psychoanalysis*, 91, 1445-1464. doi:10.1111/j.1745-8315.2010.00359.x
- Solano, L. (2013). *Tra Mente e Corpo: Come si costruisce la Salute [Between mind and body: How health is built]* (New edition). Milano, IT: Raffaello Cortina.
- Solano, L. (2014). Through symptoms to subjects: the family physician and the psychologist together in primary care. In R.N. Emde & M. Leutzinger-Bohleber (Eds.), *Early parenting and prevention of disorder* (pp. 309-327). London, UK: Karnac. doi:10.4324/9780429474064-17
- Solano, L. (Ed.) (2011). *Dal Sintomo alla Persona: Medico e Psicologo insieme per l'assistenza di base [Through symptoms to subjects: the family physician and the psychologist together in primary care]*. Milano, IT: Franco Angeli.
- Stern, D.B. (1989). The analyst's unformulated experience of the patient. *Contemporary Psychoanalysis*, 25, 1-33. doi:10.1080/00107530.1989.10746279
- Taylor, G.J. (1994). The alexithymia construct: Conceptualization, validation, and relationship with basic dimensions of personality. *New Trends in Experimental and Clinical Psychiatry*, 10(2), 61-74.
- Taylor, G.J. (2004). Alexithymia: 25 years of theory and research. In I. Nyclicek, L. Temoshok & A. Vingerhoets (Eds), *Emotional Expression and health* (PP. 137-153). Hove and New York: Brunner-Routledge.
- Taylor, G.J., & Bagby, R.M. (2014). Advances in Alexithymia Theory and Research. In G.J. Taylor, R.M. Bagby, V. Caretti & A. Schimmenti (Eds.), *La valutazione dell'Alessitimia con la TSIA [Assessment of alexithymia through the TSIA]* (pp. 77-97). Milano: Raffaello Cortina.
- Taylor, G.J., Bagby, R.M., & Parker, J.M.A. (1997). *Disorders of affect regulation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511526831
- Todarello, O., Casamassima, A., Daniele, S., Marinaccio, M., Fanciullo, F., Valentino, L. ... Marinaccio L. (1997). Alexithymia, immunity and cervical intraepithelial neoplasia: Replication. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66, 208-213.
- Tolmunen, T., Lehto, S.M., Heliste, M., Kurl, S., & Kauhanen, J. (2010). Alexithymia is associated with increased cardiovascular mortality in middle-aged Finnish men. *Psychosomatic Medicine*, 72, 187-191. doi:10.1097/PSY.0b013e3181c65d00
- van der Kolk, B.A. (1994). The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress. *Harvard Review of Psychiatry*, 1, 253-265. doi:10.3109/10673229409017088

- van der Kolk, B.A., & Fisler, R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of Traumatic Stress*, 8, 505-525. doi:10.1007/BF02102887
- Verdelli, C. (2014, June 20). Nel paese dell'uomo nero che si faceva chiamare papà [In the country of the boogeyman who called himself dad]. *La Repubblica*. Retrieved from <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/>
- Westen, D. (1998). The Scientific Legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed Psychological Science. *Psychological Bulletin*, 124, 333-371. doi:10.1037/0033-2909.124.3.333
- Winnicott, C. (1989). D.W.W.: A Reflection. In C. Winnicott, R. Shepherd & M. Davis (Eds.), *Psycho-analytic explorations* (pp. 1-18). London, UK: Karnac.
- Winnicott, D.W. (1949, December 14). *Mind and its relation to the psyche-soma*. Paper presented at the medical section of the British Psychological Society, London, United Kingdom.
- Winnicott, D.W. (1960). Ego distortion in terms of true and false self. In D.W. Winnicott (Ed.), *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development* (pp. 140-152). London, UK: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis. doi:10.4324/9780429482410-12
- Winnicott, D.W. (1974). Fear of breakdown. *International Review of Psychoanalysis*, 1, 103-107.

## Experiences and facts: Scientificity and scientism in clinical psychology

*Renzo Carli\**

### *Abstract*

The clinical cognitive approach intervenes on behavioral facts. On the other hand, the clinical psychoanalytic approach intervenes on emotional experiences; experiences that are evoked by the affective symbolization of reality and, in psychotherapy, narrated within the psychoanalytic relationship. The theoretical framework of the two clinical models are, respectively, behaviorism and Gestalt theory. The paper discusses the limits of the cognitive theory, when it intends to exhaust every clinical psychological aspect with its model, claiming to “explain” in factual terms also the emotional dynamic that individuals or social groups live within very different experiences, in contexts such as school or family relationship. In particular, the two errors that the Gestalt theorists have proposed in the perceptive ambit, the *error of stimulus* and the *error of experience* are considered; the extension, to the clinical setting, of the model behind the two errors allows us to highlight the problems connected with making emotional experience depend on the events of the context and not on the emotional symbolization of the events themselves.

*Keywords:* cognitivism; psychoanalysis; stimulus-response theory; Gestalt; error of experience; neuroscience.

---

\* Past Full Professor of Clinical Psychology at the Faculty of Psychology 1 of the University “Sapienza” in Rome, Member of the Italian Psychoanalytic Society and of the International Psychoanalytical Association, Director of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology) and of *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* (Cahiers of the Journal of Clinical Psychology), Director of the Specializing Course in Psychoanalytic Psychotherapy – Psychological Clinical Intervention and Analysis of Demand. E-mail: renzo.carli@uniroma1.it

Carli, R. (2019). Vissuti e fatti: Scientificità e scientismo in psicologia clinica [Experiences and facts: Scientificity and scientism in clinical psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 28-60. doi:10.14645/RPC.2019.1.756

## Vissuti e fatti: Scientificità e scientismo in psicologia clinica

*Renzo Carli\**

### *Abstract*

L'approccio clinico cognitivista interviene sui fatti comportamentali mentre l'approccio clinico psicoanalitico interviene sui vissuti emozionali; quei vissuti evocati dalla simbolizzazione affettiva della realtà e, nella psicoterapia, narrati entro la relazione psicoanalitica. Le matrici teoriche dei due modelli clinici sono, rispettivamente, il comportamentismo e la teoria della Gestalt. Nel contributo vengono discussi i limiti della teoria cognitivista, quando intende esaurire con il suo modello ogni aspetto psicologico clinico, pretendendo di "spiegare" in termini fattuali anche la dinamica emozionale che singoli individui o gruppi sociali vivono entro le più differenti esperienze, in contesti quali la scuola o la relazione familiare. In particolare, vengono considerati i due errori che i teorici della Gestalt hanno proposto nell'ambito percettivo, *l'errore di stimolo* e *l'errore d'esperienza*; l'estensione, all'ambito clinico, del modello che fonda i due errori consente di evidenziare i problemi connessi al far dipendere il vissuto emozionale dagli eventi del contesto e non dalla simbolizzazione emozionale nei confronti degli eventi stessi.

*Parole chiave:* cognitivismo; psicoanalisi; teoria stimolo-risposta; Gestalt; errore d'esperienza; neuroscienze.

---

\* Già Professore Ordinario di Psicologia Clinica presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di Roma "Sapienza", Membro della Società Psicoanalitica Italiana e dell'International Psychoanalytical Association, Direttore di Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, Direttore del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: renzo.carli@uniroma1.it

Carli, R. (2019). Vissuti e fatti: Scientificità e scientismo in psicologia clinica [Experiences and facts: Scientificity and scientism in clinical psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 28-60. doi:10.14645/RPC.2019.1.756

## **Premessa**

La madre di un giovane di 15 anni è preoccupata per il figlio: da alcuni mesi non esce di casa, gioca tutto il giorno con la playstation, dice che gli amici gli sono antipatici e preferisce starsene nella sua stanza a leggere o a giocare.

Il padre, su pressione della madre, trova uno psicologo al quale inviare il figlio. Il giovane parla con lo psicologo, cognitivista, durante un solo incontro. Nel weekend successivo alla seduta del ragazzo, i genitori incontrano lo psicologo in una via del centro città. Lo psicologo si ferma con loro e parla del colloquio con il figlio: “Fa bene a non uscire con gli amici – afferma lo psicologo – visto che, davvero, sono antipatici”. La madre ricorda allo psicologo che il figlio non tornerà più agli incontri, in quanto le ha detto che, secondo lui, non servono a nulla. Come possiamo commentare questa breve sequenza “clinica”?

Un primo elemento interessante concerne il *vissuto di “antipatia”* che il ragazzo prova nei confronti degli amici. Spero sia chiaro che l’antipatia, un’emozione che ciascuno di noi può provare nei confronti di altre persone, non possa essere che l’esito di una simbolizzazione emozionale, tramite la quale ci rappresentiamo come “antipatica” una figura del contesto; l’antipatia, quindi, è un vissuto emozionalmente connotato.

Ebbene, per lo psicologo cognitivista l’antipatia si trasforma in un “fatto”: gli amici del giovane quindicenne “sono davvero antipatici”. Questa trasformazione di un vissuto in un fatto serve a una specifica finalità: giudicare se il ragazzo *fa bene o fa male* a non uscire con gli amici. Il giudizio – o, se si vuole, la diagnosi – formulato dallo psicologo gli consente di valutare la normalità/patologia del comportamento del ragazzo: visto che gli amici “sono” antipatici, il ragazzo fa bene a non uscire con loro; il suo comportamento è normale, non patologico come sospetta la madre. Questa “diagnosi”, formulata sui fatti, è ad uso e consumo della madre, forse dei genitori; non certo del ragazzo. Quest’ultimo si è recato dallo psicologo su mandato della madre e indirizzato dal padre; nessuno dei tre, genitori o psicologo, si è chiesto se il ragazzo era motivato a parlare dei suoi problemi con lo psicologo. Lo psicologo ha raccolto la spiegazione del ragazzo circa il suo comportamento e, trasformando l’antipatia in un fatto, ne ha giustificato il comportamento stesso. “Fa bene” a non uscire con gli amici, visto che sono antipatici, equivale a giustificare come “normale” un comportamento, lungo la decisione dicotomica “normale/patologico”. Ove la patologia, nella cultura dello psicologo, dipende dalle circostanze, dai fatti che giustificano o meno il comportamento stesso. Va sottolineato come, nella “diagnosi” dello psicologo, intervenga la cultura dello stesso, il suo modo di valutare come va il mondo, secondo una modalità conformista: la trasformazione di un vissuto in un fatto, una trasformazione epistemologicamente illecita e ingenua nella sua pretestuosità, serve per avallare il potere di giudicare/diagnosticare il comportamento del giovane. Lo psicologo, colludendo con il mandato implicito della madre, decide se il giovane è normale o patologico e compie questa valutazione – trasformata nelle vestigia di una diagnosi, pervertendo in tal modo la nozione diagnostica così come utilizzata nella pratica medica – sulla base di fatti rilevati ascoltando il giovane, trasformati in categorie conformiste del tipo: “se gli amici sono antipatici, è lecito non uscire con loro”, mentre “se gli amici sono simpatici e non si esce con loro, allora il comportamento non è normalmente conformista”. Quando i vissuti sono trasformati in fatti, sembra possibile applicare la logica “se ... allora ...”, imitando – poveramente – il modo di procedere proprio della diagnosi medica.

## **Uno sguardo alla psicologia generale**

Le due grandi matrici dalle quali ha origine la psicologia sono il comportamentismo e la Gestalt.

Spesso si fa riferimento a queste due scuole, senza peraltro coglierne la profonda differenza; senza delineare le fondamentali caratteristiche della teoria che fonda l’una e l’altra scuola del pensiero psicologico, senza mettere in relazione le due scuole con i costrutti – profondamente inconciliabili – che le caratterizzano e che ho proposto di denominare “fatti” per la scuola comportamentista, “vissuti” per quella gestaltica.

La scuola comportamentista propone il comportamento quale unità d’analisi della psicologia. Il comportamento, quale risposta a stimoli del contesto. La scuola stimolo-risposta considera il comportamento quale risposta, più o meno adeguata, coerente, efficace, veloce, utile, agli stimoli che provengono dal contesto: lo psicologo rileva sperimentalmente quale risposta comportamentale l’individuo mette in atto nei confronti di stimoli che lo psicologo stesso può controllare, dosare, misurare, in funzione dei suoi obiettivi di conoscenza. Il comportamento considerato può assumere differenti aspetti: può essere, ad esempio, la salivazione di un cane, quale si può rilevare sperimentalmente non solo alla presentazione del cibo, ma anche alla comparsa di uno stimolo di per sé inadeguato ad evocare la salivazione, ma associato secondo certi parametri di prossimità temporale e spaziale allo stimolo adeguato. Oppure il tempo che intercorre tra la

presentazione di uno stimolo luminoso e la pressione che, un soggetto sperimentale, effettua su un pulsante posto davanti a lui (apparato per la misurazione dei tempi di reazione a stimoli, poniamo, luminosi). I comportamenti presi in considerazione dallo psicologo comportamentista, più avanti cognitivista, possono essere i più diversi. Ciò che interessa rilevare, comunque, è il processo categoriale con cui vengono considerati i comportamenti osservati o quelli provocati sperimentalmente: il comportamento è considerato come un “fatto”, un evento “oggettivo”, rilevabile dallo psicologo come da chiunque altro si trovi entro la situazione caratterizzata dalla relazione tra stimolo e risposta. La situazione stimolo-risposta può essere semplice, come nel caso dei tempi di reazione, ove la risposta allo stimolo può essere considerata quale tempo che intercorre tra la presentazione dello stimolo, luminoso o acustico, e la risposta richiesta dallo sperimentatore, ad esempio la pressione su un pulsante posto a portata di mano del soggetto. Il “tempo di reazione”, in tal caso, può essere misurato in millisecondi, vale a dire tramite il sistema CGS (centimetro, grammo, secondo). Nei primi anni del ‘900 si è poi stabilita, sperimentalmente, una relazione tra la velocità di reazione allo stimolo e la riuscita nel pilotaggio di un aereo: si è dimostrato che gli individui con tempi di reazione più veloci erano anche quelli che riuscivano meglio nel pilotaggio di un aereo. Quando fu posta questa relazione tra tempi di reazione e abilità nel condurre un aereo si era nel 1913, alle soglie della Prima Guerra Mondiale. L’Istituto di Psicologia dell’Università Cattolica di Milano, con a capo Agostino Gemelli, selezionò i piloti dell’aviazione militare italiana, in vista del conflitto bellico. Grazie all’esito positivo e importante della selezione, l’aviazione militare conferì ripetutamente il grado di generale dell’aviazione a chi assumeva l’incarico di Direttore dell’Istituto di Psicologia dell’Università Cattolica di Milano. Su correlazioni analoghe tra performance comportamentale ai più diversi test (di intelligenza, attitudinali, di personalità) e riuscita in vari ambiti del comportamento scolastico o lavorativo, si fondò il lavoro psicologico di selezione del personale e di orientamento scolastico e professionale.

### ***La “testistica” psicologica e le sue connotazioni***

Guardiamo ora al test *Sally e Ann*<sup>1</sup> (Perner & Wimmer, 1983), utilizzato come prova per saggiare la “teoria della mente” nei bambini.

Il test si svolge sotto forma di un gioco in cui, ai bambini sottoposti alla prova, vengono presentate due bamboline: una, Sally, possiede un cestino e l’altra, Ann, ha una scatola. Si mette poi in scena un gioco di finzione, in cui Sally esce a passeggio dopo aver messo una biglia nel proprio cestino e averlo coperto con un panno.

Mentre Sally è lontana, Ann prende la biglia dal cestino di Sally e la nasconde nella propria scatola. A questo punto, Sally torna con l’intenzione di giocare con la biglia e l’esaminatore chiede al bambino: dove guarderà Sally, per prendere la biglia?

A questa domanda, il bambino può rispondere affermando il dato reale o di fatto, cioè che Sally l’avrebbe cercata nella scatola di Ann: in questo caso si può affermare che il bambino non è in grado di formulare “false credenze”, ovvero *non è in grado di conoscere gli stati mentali altrui*. Se, di contro, il bambino è in grado di formulare una corretta inferenza circa gli stati mentali altrui, potrà rispondere che Sally cerca la biglia nel proprio cestino, dove l’ha lasciata; Sally, infatti, non è a conoscenza dello spostamento della biglia da parte di Ann.

In questo caso, il comportamento assume una connotazione differente da quella attribuita al tempo di reazione: là, non era previsto un comportamento giusto e uno sbagliato, in quanto ognuno di noi è caratterizzato da specifiche modalità di reazione agli stimoli; qui, di contro, la risposta al test può essere “giusta” se il bambino dice che Sally cercherà la biglia nel proprio cestino; “sbagliata” se dirà che Sally la cerca nella scatola di Ann; in questo caso la risposta è “sbagliata” perché il bambino non è ancora in grado di decidere in base a una conoscenza degli stati mentali altrui, di Sally in questo caso, differenziando la sua conoscenza della situazione sperimentale da quella che può conoscere Sally, assente al momento in cui Ann le ha sottratto la biglia.

Evidentemente, lo sperimentatore non prevede il caso in cui il bambino risponde che Sally cerca la biglia nella scatola di Ann perché non si fida di quest’ultima che, lasciata sola, si sarà sicuramente impossessata invidiosamente della preziosa biglia che Sally aveva riposto, imprudentemente, sotto un panno.

Una situazione sperimentale analoga, realizzata un paio di decenni prima dei teorici della teoria della mente, la proposi nei primi anni Sessanta; all’epoca mi occupavo sperimentalmente e clinicamente del costruito di

---

<sup>1</sup> Il test della falsa credenza (*false belief task*) è stato approntato nel 1983 da Perner e Wimmer: la sua formulazione più famosa è nota anche come Sally-Anne test. Serve a verificare lo sviluppo della capacità metarappresentazionale negli esseri umani, ovvero lo sviluppo di una teoria della mente.

similarità assunta, proposto da Fiedler (1958). Per similarità assunta s'intende, secondo l'autore, la distanza interpersonale misurata tra la propria auto descrizione (come il soggetto si vede) e la descrizione che lo stesso soggetto attribuisce ad un altro "x", ad esempio in un gruppo o in una classe scolastica (come il soggetto pensa che l'altro "x" si veda). Nell'applicazione del test di similarità assunta, tramite una scala di 20 aggettivi, vidi che per molti ragazzini era difficile distinguere tra: "come io vedo l'altro" e "come io penso che l'altro si veda". Misurai allora la differenza tra le due modalità di descrizione, trovando che solo verso i sette anni si rilevava una differenza significativa tra le due misurazioni; differenza indicativa della competenza ad attribuire all'altro "una descrizione che io penso l'altro abbia di sé, diversa da quella che io ho di lui".

Anche in questo caso il comportamento, misurato tramite un test di auto o etero valutazione, poteva essere corretto o sbagliato: l'attribuzione, all'altro, di una immagine di sé differente dall'immagine che io ho di lui, è importante per la costruzione di abilità fondanti la percezione interpersonale e, più in generale, per la costruzione di relazioni sociali basate sulla differenziazione tra sé e l'altro.

Consideriamo ora la teoria dell'attaccamento e la situazione sperimentale che consente di rilevarne i differenti stili, vale a dire la *strange situation*, come è stata proposta da Mary Ainsworth e John Bowlby (1988/1989).

La situazione sperimentale si svolge in otto episodi.

- I episodio: In una stanza apposita vengono fatti entrare, e successivamente lasciati soli, un genitore (caregiver) con il figlio;
- II episodio: Nella stanza sono presenti dei giocattoli in un angolo, il bambino ha così la possibilità di esplorare l'ambiente e, eventualmente, giocare con alcuni stimoli presenti nell'ambiente stesso;
- III episodio: Entra un estraneo che siede in un primo momento in silenzio, poi parla con il genitore e successivamente coinvolge il piccolo in qualche gioco;
- IV episodio: Il genitore esce lasciando il bambino con l'estraneo;
- V episodio: Successivamente rientra il genitore nella stanza ed esce lo sconosciuto;
- VI episodio: In questo episodio il genitore lascia di nuovo il bambino, è da notare che questa volta lo lascia solo, senza nessun altro nella stanza;
- VII episodio: Entra l'estraneo e, se necessario, cerca di consolare il bambino;
- VIII episodio: Il genitore rientra nella stanza.

La sequenza osservativa di tutte le fasi della *strange situation*, permette di definire quattro tipologie di attaccamento che legano il caregiver al bambino:

- stile sicuro: il bambino esplora l'ambiente e gioca sotto lo sguardo vigile del caregiver con cui interagisce. Quando il caregiver esce, lasciando il bambino solo con lo sconosciuto, il bambino è visibilmente turbato. Al ritorno del caregiver, il bambino si tranquillizza e si lascia consolare.
- stile insicuro-evitante: il bambino esplora l'ambiente, ignorando il caregiver; è indifferente alla sua uscita e non si lascia avvicinare, al suo ritorno.
- stile insicuro-ambivalente: il bambino ha comportamenti contraddittori nei confronti del caregiver, a tratti la ignora, a tratti ne cerca il contatto. Quando il caregiver se ne va e poi ritorna, il bambino appare inconsolabile.
- stile disorganizzato: il bambino mette in atto dei comportamenti stereotipici, ed è sorpreso/stupefatto quando il caregiver si allontana.

Anche nel caso della *strange situation*, siamo confrontati con comportamenti conseguenti a stimoli; la situazione sperimentale è pensata con l'obiettivo di sottoporre il bambino a specifiche realtà relazionali, ove il contesto appare articolato attorno a tre elementi: i giochi; la persona vicina al bambino, un genitore o più in generale un caregiver; l'estraneo. La risposta comportamentale del bambino è valutata in modo clinico, al fine di porre una diagnosi circa le modalità di risposta alla messa in crisi della relazione d'attaccamento. L'esito della situazione sperimentale può comportare diagnosi problematiche per il bambino; soprattutto se si pensa che, nella prima e a lungo la più accreditata versione della teoria dell'attaccamento, gli stili di reazione agli stimoli offerti, quello sicuro (non problematico) e quelli "non sicuri" o patologici, avrebbero caratterizzato la persona per tutta la vita.

Passiamo ora alla situazione sperimentale fondante una differente teoria psicologica: lo stile cognitivo globale-articolato di Herman Witkin; in particolare la dipendenza-indipendenza dal campo percettivo

(Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, & Karp, 1962). Lo strumento iniziale per misurare la field dependence-indipendenza era il *rod and frame*. In una stanza buia, il soggetto sperimentale era posto a sedere su una poltrona rigida, fatta in modo che il soggetto stesse dritto, con la testa e il corpo perpendicolari al pavimento. Davanti a sé era posta un'asta luminescente, circondata da una cornice quadrata, altrettanto luminescente. La cornice (frame) era posta in posizione inclinata di un certo e preciso numero di gradi, prima a destra poi a sinistra. Anche l'asta era inclinata, all'inizio della prova, in posizione opposta all'inclinazione della cornice. Al soggetto era chiesto di dare indicazioni per portare l'asta in posizione diritta, perpendicolare al pavimento. Lo sperimentatore, posto dietro il marchingegno, eseguiva le indicazioni del soggetto sullo spostamento dell'asta. Il soggetto, senza punti di riferimento ambientali, visto che la stanza sperimentale era completamente buia, aveva solo due possibili ancoraggi per cercare la posizione "dritta davanti a sé" dell'asta: il proprio corpo, mantenuto dritto dalla poltrona, e la cornice inclinata. Si vide che le persone si dividevano in due modalità di risposta al compito, secondo una distribuzione bimodale: quelli che, decidendo in modo indipendente dal campo percettivo "ingannevole", riuscivano a portare l'asta in posizione verticale, con errori di pochissimi gradi, e quelli che, influenzati dal campo percettivo, portavano l'asta in posizione apparentemente verticale, di fatto commettendo errori di parecchi gradi in questa decisione. I primi erano considerati campo-indipendenti, i secondi campo-dipendenti. L'équipe di Witkin elaborò, in seguito, altri strumenti più comodi e rapidi per la misurazione della campo-dipendenza-indipendenza ("embedded figure test" visivi, acustici, tattili).

Alcune notazioni su questo assetto sperimentale: anche in questo caso viene utilizzata la rilevazione di un comportamento, in rapporto a specifiche stimolazioni ambientali. Qui, d'altra parte, ciò che caratterizza l'esito della decisione comportamentale non è una valutazione "giusto-sbagliato", o se si vuole "normale-patologico". La popolazione, afferma Witkin, si suddivide in modo bimodale entro le dimensioni della campo-dipendenza e della campo-indipendenza. Sono due modalità differenti, ma entrambe "normali", di adattarsi al contesto: comportano differenti dinamiche d'adattamento nei più diversi ambiti, dalle relazioni sociali all'acquiescenza alla pressione sociale, dallo stile di leadership ai modi di svolgere la funzione genitoriale, dallo stile di insegnamento allo stile di conduzione dei gruppi, dalle modalità di conduzione di una psicoterapia allo stile conversazionale; gli studi sulla campo dipendenza-indipendenza fiorirono negli anni settanta del secolo scorso, con contributi volti a mettere in rilievo modi di adattamento dei due stili cognitivi nei più diversi ambiti e con ricerche cross-cultural di grande interesse. Sempre, è importante sottolinearlo, senza alcuna implicazione di normalità-patologia nella rilevazione delle differenze consentite dalla teoria. A ben guardare, d'altro canto, la situazione sperimentale della quale stiamo parlando ha una sua caratteristica peculiare, che la differenzia dalle altre sin qui prese in considerazione: ciò che viene chiesto al soggetto è di decidere quando l'asta, *secondo lui*, è in posizione dritta davanti a sé, in altri termini è in posizione esattamente verticale. Gli si chiede, quindi, di decidere secondo un "vissuto percettivo" capace di influenzare le istruzioni da dare allo sperimentatore perché l'asta sia verticale. Il vissuto di verticalità dell'asta può essere influenzato dalla posizione del proprio corpo o dall'inclinazione del frame, unico riferimento – nel campo percettivo – "altro" dal proprio corpo. Il risultato dell'esperimento, quindi, non dipende in modo stretto da un comportamento, quanto da un comportamento (le istruzioni date allo sperimentatore) mediato da un vissuto percettivo specifico. Si potrebbe dire che la campo-dipendenza o la campo-indipendenza sono "vissuti", più che fatti comportamentali, anche se poi vengono tradotti in dimensioni comportamentali, misurabili secondo il sistema CGS.

Se guardiamo all'insieme degli strumenti utilizzati dagli psicologi per la ricerca o per la misurazione di specifiche caratteristiche psicologiche individuali, si possono proporre le seguenti considerazioni.

La psicologia che intende "misurare", può misurare soltanto comportamenti. Gli strumenti di misura, in psicologia, hanno fatto riferimento – nella gran parte dei casi – a comportamenti. Con i test, è un esempio importante, si rilevano e si misurano comportamenti. Possiamo chiederci: perché, di fronte a un comportamento, la decisione che sembra più importante e utile, per lo psicologo, è quella di discriminare tra comportamenti normali e comportamenti patologici? Possiamo anche constatare che i comportamenti concernono, irriducibilmente e sistematicamente, singoli individui. La psicologia che ha a che fare con comportamenti, ha a che fare con singole persone. Si può allora comprendere come il comportamento del singolo individuo venga ricondotto alla "norma", intesa quale comportamento atteso dalla cultura conformista entro la quale opera lo psicologo. Sto parlando della cosiddetta "psicodiagnostica".

Vediamo quali sono gli assunti impliciti nel rilievo "psicodiagnostico", ottenuto tramite l'applicazione di specifici test:

- le considerazioni diagnostiche concernono singoli individui;
- il rilievo riguarda dimensioni stabili, disposizionali del singolo, anche se tale inferenza è fondata su comportamenti occasionali, concernenti risposte a specifici test;

- il rilievo diagnostico è solitamente iscritto entro la categoria dicotomica normale-patologico, formulata entro le più differenti dimensioni in cui può declinarsi la patologia.

Il comportamento valutato entro la dicotomia normale-patologico, d'altro canto, non è solo quello manifestato dal singolo individuo quale risposta a un test; anche la relazione diretta tra psicologo e singola persona, entro un colloquio ad esempio, può comportare un esito diagnostico, concernente – ancora – connotazioni disposizionali della persona valutata.

### ***Il problema della normalità***

Queste osservazioni aprono, evidentemente, al problema di ciò che consideriamo come “normale”; senza una sia pur minima definizione di ciò che per noi è normale, è impossibile – poi – cogliere il senso di una valutazione concernente una qualsiasi patologia. La dicotomia normale-patologico, d'altro canto, si presenta quale sistematica differenziazione in medicina. Potremmo dire che la psicologia volta a diagnosticare, volta quindi a valutare come normali o patologiche le prestazioni comportamentali di un singolo individuo nella sua relazione con lo psicologo, si propone quale psicologia medicalizzata: una psicologia che pretende di utilizzare le stesse procedure del medico, per giungere a una decisione sulla normalità o sulla patologia di dimensioni che poco hanno a che fare con le categorie diagnostiche mediche.

Ricordo quanto afferma Canguilhem (1966/1998) a proposito dell'azione medica:

Ciò che li interessa [i medici] è diagnosticare e guarire. Guarire significa, in linea di principio, ricondurre alla norma una funzione o un organismo che se ne sono allontanati. La norma, il medico la mutua solitamente dalla propria conoscenza della fisiologia, intesa come scienza dell'uomo normale, dalla propria esperienza diretta delle funzioni organiche, dalla rappresentazione comune della norma in un ambiente sociale e in un dato momento. Tra le tre autorità, quella che prevale è di gran lunga la fisiologia. La fisiologia moderna si presenta come una raccolta canonica di costanti funzionali in rapporto con funzioni di regolazione ormonali e nervose. Tali costanti sono qualificate come normali in quanto designano dei caratteri medi e i più frequenti tra i casi osservabili praticamente. Ma esse sono qualificate come normali anche perché entrano a titolo di ideale in quella che è l'attività terapeutica. Le costanti fisiologiche sono dunque normali nel senso statistico, che è un senso descrittivo, e nel senso terapeutico che è un senso normativo. Ma si tratta di sapere se sia la medicina che converte – e come? – in ideali biologici dei concetti descrittivi e puramente teorici, oppure se la medicina, ricevendo dalla fisiologia la nozione dei fatti e dei coefficienti funzionali costanti, non ne riceve anche, probabilmente all'insaputa dei fisiologi, la nozione di norma nel senso normativo del termine. E si tratta di sapere se, facendo ciò, la medicina non tragga dalla fisiologia ciò che essa stessa le ha dato. Questo è il difficile problema che va esaminato ora (p. 94).

Riandiamo ancora a Canguilhem, per vedere come può essere definita la norma, o se si vuole il “normale”:

[...] *norma* designa la squadra, ciò che non pende né a destra né a sinistra, dunque ciò che si mantiene entro un giusto mezzo; da cui i suoi significati derivati: è normale ciò che è come deve essere: è normale, nel senso più usuale del termine, ciò che si incontra nella maggior parte dei casi di una determinata specie o ciò che costituisce tanto la media quanto il modulo di un carattere misurabile. Nella discussione di questo significato, si è fatto notare quanto questo termine sia equivoco, giacché designa a un tempo un fatto e “un valore attribuito a questo fatto da colui che parla, in virtù di un giudizio di valore che egli fa proprio”. Si sottolinea anche come questo equivoco sia facilitato dalla tradizione filosofica realista secondo cui – essendo ogni generalità segno di un'essenza e ogni perfezione realizzazione dell'essenza – una generalità osservabile di fatto assume valore di perfezione realizzata, un carattere comune assume valore di tipo ideale. Si sottolinea infine una confusione analoga in medicina, dove lo stato normale designa a un tempo lo stato abituale degli organi e il loro stato ideale, poiché il ristabilimento di questo stato abituale è l'oggetto ordinario della terapeutica (Lalande, 1938). [...] È esatto che in medicina lo stato normale del corpo umano sia lo stato che si spera di ristabilire. Ma è perché ad esso la terapeutica mira come al buon fine da raggiungere, che si deve dirlo normale, oppure è perché esso viene considerato normale dall'interessato, vale a dire dal malato, che la terapeutica ne fa il proprio obiettivo? Crediamo che la relazione vera sia la seconda (pp. 95-96).

Una prima considerazione concerne l'importanza delle conoscenze fisiologiche quale “autorità” rilevante per la definizione di normale – da contrapporre alla nozione di patologico – tenendo presente che la patologia si propone quale sconfirma della normalità. Come è quindi possibile, nell'ambito psicologico, definire ciò che è patologico se manca una “fisiologia” psicologica, una raccolta canonica delle costanti funzionali della vita psichica?

Troppo spesso ci dimentichiamo che, nella vita psichica, non esistono “fatti” che si possono considerare normali; ci sono giudizi di valore, si parla spesso di “come deve essere” il comportamento di ciascuno, ma questo “dover essere” si differenzia in funzione delle culture, dei sistemi di valore, delle attese e delle norme

che regolano, esplicitamente o implicitamente, l'interazione sociale. La misurazione ha assunto un senso idiosincratico alla scienza psicologica, là dove – con la psicomètria – si è pensato di poter misurare alcune variabili psicologiche. Con la convinzione che, una volta “misurata” una specifica variabile psicologica, questa esista fattualmente. Prendiamo, è un esempio, la misurazione dell'intelligenza. Ricordiamo che Binet, autore assieme a Simon del primo test d'intelligenza (Binet & Simon, 1916), richiesto di definire cosa fosse per lui l'intelligenza rispose: “È quella cosa che viene misurata dal mio test”. Ma con l'affermarsi dei test d'intelligenza, quest'ultima viene spesso reificata, assume una sorta di cosificazione, viene assimilata, nei suoi valori di IQ, a variabili quale la glicemia o la pressione arteriosa.

Nel caso dell'intelligenza, intesa quale variabile misurabile, la norma assume peraltro il significato di norma statistica. Se la variabile si distribuisce casualmente, quindi secondo la distribuzione di Gauss, allora si può considerare “normale” quella percentuale della popolazione che sta al punto di flesso, della curva normale, tra +1 sigma e -1 sigma. Sappiamo che il 68.27% della popolazione si colloca entro i due punti di flesso. Tra +2 sigma e -2 sigma, si colloca il 95.45% della popolazione; tra +3 e -3 sigma, il 99.73% della popolazione. Quando la variabile considerata ha una distribuzione normale, com'è il caso dell'intelligenza, la “norma” è rappresentata dall'intelligenza del 68,27% della popolazione.

Riporto ora alcuni brani dal volume di Santo Di Nuovo *Alunni speciali, bisogni speciali* (2018):

Considerato che una carenza funzionale può essere presente in diverse categorie diagnostiche (l'argomento verrà sviluppato analiticamente nel cap. 1, par. 4), la “specialità” dell'intervento non è solo relativa a *etichette diagnostiche* che la richiedono (magari con una certificazione), ma piuttosto risponde a *disfunzioni* che alterano, seppure in quantità e in modo diverso, le *normali*<sup>2</sup> potenzialità d'apprendimento di alcuni (tanti) alunni. Alle *etichette diagnostiche* rispondono gli specialisti; a sviluppare all'interno del processo educativo le *funzioni*, recuperando al tempo stesso quelle che hanno un bisogno aggiuntivo, partecipa la scuola nel suo complesso (p. 8). [...]

Queste classificazioni dovrebbero servire a rispondere meglio ai bisogni di inclusione di chi è “diverso” – perché non sa leggere e scrivere come gli altri, non riesce a capire la matematica, è “lento” o al contrario “iperattivo”, oppure si chiude in sé stesso e non riesce a comunicare [...] oppure parla una lingua diversa dagli altri perché immigrato, adottato, o semplicemente viene da un contesto dove è l'italiano a essere una seconda lingua (p. 16). [...]

Alcune frasi, prese da varie pagine di un recente libro dal titolo provocatorio, *Non è colpa dei bambini*, illustrano bene ciò che la scuola pensa sulle diverse classificazioni diagnostiche da cui è sempre più inondata.

“Oggi le diagnosi imperversano. [...] Anche in quelle più rigorose, il confine tra immaturità e malattia è estremamente labile, davvero difficile da individuare. [...] Quello che non riusciamo a gestire e controllare lo possiamo curare. Se un bambino non si comporta come ci aspettiamo, se è troppo diverso dagli altri, se mette in difficoltà il mondo adulto, si possono attivare strumenti terapeutici. La diversità – dalle aspettative, dal contesto, dal gruppo, da ciò che si ritiene normale – si annulla curandola come malattia. [...] Bambini e ragazzi diagnosticati, certificati, individuati, riescono a ottenere un maggior successo e a sviluppare un apprendimento efficace grazie alle indicazioni diagnostiche? Il tema è scottante perché molti studiosi ed esperti cominciano da più parti a sollevare il dubbio che la diagnosi si risolva in una sorta di etichetta volta a creare alibi rispetto a situazioni che potrebbero avere un altro significato e un altro esito. [...] Gli esperti cominciano a osservare che la certificazione e le facilitazioni che ne derivano, invece di favorire e attivare i processi di apprendimento si trasformano in etichette che minano l'autostima e non stimolano ma spengono le risorse. Il potenziale di compensazione in età evolutiva è così significativo che andrebbe attivato e non depotenziato” (Novara, 2017, pp. 14- 21-84-101)<sup>3</sup>.

Cosa può fare una scuola moderna e accogliente (*inclusiva*, nel senso pieno e globale del termine) per tutti i suoi alunni diversi dallo schema-tipo dell'*alunno che apprende in modo “tipico”*<sup>4</sup>? Come può attivare il potenziale di compensazione che – a parte casi di rilevante disabilità – è presente in tutti i ragazzi?

Lo stesso Ministero dell'Istruzione, nella nota del 17 maggio 2018, riconosce che la logica classificatoria non è più sufficiente, affermando:

“I docenti e i dirigenti che contribuiscono a realizzare una scuola di qualità, equa e inclusiva, vanno oltre le etichette e, senza la necessità di avere alcuna classificazione ‘con BES’ o di redigere Piani Didattici Personalizzati, riconoscono e valorizzano le diverse normalità, per individuare, informando e coinvolgendo costantemente le famiglie, le strategie più adeguate a favorire l'apprendimento e l'educazione di ogni alunno a loro affidato. In questa dimensione la soluzione al problema di un alunno non è formalizzarne l'esistenza, ma trovare le soluzioni adatte affinché l'ostacolo sia superato”.

Dunque, per mettere in atto quanto il ministero suggerisce, bisogna partire dai problemi e scoprire come questi si intersecano con le categorie diagnostiche, in modo da far prevalere non la cristallizzazione di queste ultime, ma le

<sup>2</sup> Il corsivo è mio.

<sup>3</sup> Daniele Novara, laureato alla Statale di Milano con una tesi in pedagogia, non appartiene al mondo della scuola nel nostro paese. Novara lavora piuttosto nell'ambito della formazione alternativa, rivolta a emigrati, svantaggiati, emarginati; il suo profondo impegno sociale è ben rappresentato dalla collaborazione con Danilo Dolci a Partinico.

<sup>4</sup> Il corsivo è mio.

possibili soluzioni dei primi. [...] Tanti alunni, tanti problemi. Tanti problemi negli stessi alunni. La definizione di BES include questi problemi – che la scuola conosceva bene – e li categorizza in modo analitico come premessa di un intervento che va compiuto per dare a tutti gli alunni la stessa opportunità d'apprendimento (Di Nuovo, 2018, pp. 17-18).

Implicita, nel testo citato di Santo Di Nuovo, è la *scomparsa della nozione di normalità*, anche nella sua accezione statistica. Ci sono disfunzioni nel processo d'apprendimento, dice l'autore, che alterano le “normali” potenzialità d'apprendimento di alcuni (*tanti*, suggerisce Di Nuovo tra parentesi) alunni. Se le “disfunzioni” delle quali si parla alterano in *tanti* alunni, ma in alcuni passi sembra in *tutti* gli alunni, le normali capacità d'apprendimento, dove finiscono queste normali capacità d'apprendimento<sup>5</sup>? In che senso si parla di “normali” capacità d'apprendimento, se poi nessuno o pochi possiedono queste capacità? L'alunno che apprende *in modo tipico*, qual è? Dove è finito? Sembra che per difendere la teoria della diffusa disfunzionalità nell'apprendimento, l'autore trasformi l'apprendimento “tipico” in un'astrazione idealizzata, via via sempre più rarefatta sino a trasformarsi in un modello atteso, ma al contempo disatteso dai modi d'apprendimento di ciascun alunno reale. La normalità scompare e diventa un'idealità astratta, non verificabile entro l'esperienza quotidiana con i ragazzi. Di lì al codificare come “diversi”, praticamente tutti i ragazzi e per le ragioni più differenti, mescolate alla rinfusa quali ragioni individuali, deficit personali, situazioni contestuali svantaggiate, condizioni migratorie e altro ancora, il passo è breve.

Quando si guarda alla psicologia dei “fatti”, senza una fisiologia psicologica, senza una normalità statistica, senza un qualsiasi riferimento alla variabilità insita nella normalità, tutto diventa problematico, tutti possiamo essere oggetto di diagnosi etichettanti; le “diverse normalità” delle quali parla il documento ministeriale citato nel lavoro che sto commentando, diventano “diverse patologie”, o se si vuole “diverse disfunzionalità”.

Sembra che a nulla valgano le obiezioni di Daniele Novara, così come quelle del sociologo Frank Furedi (2004/2005)<sup>6</sup> e di molti altri studiosi che denunciano l'inutilità del moltiplicarsi delle diagnosi in ambito scolastico infantile, come entro la vita adulta. Sembra che le stesse raccomandazioni ministeriali, dopo essere state citate da Di Nuovo, vengano disattese una riga più sotto: “gli insegnanti che operano nella scuola, dice la nota ministeriale in analisi, senza la necessità di avere alcuna classificazione ‘con BES’ o di redigere Piani Didattici Personalizzati, riconoscono e valorizzano le diverse normalità, per individuare, informando e coinvolgendo costantemente le famiglie, le strategie più adeguate a favorire l'apprendimento e l'educazione di ogni alunno a loro affidato”.

Sembra un'affermazione chiarissima e drastica. Ma Di Nuovo, la riga successiva alla citazione, afferma: “bisogna partire dai problemi e scoprire come questi si intersecano con le categorie diagnostiche, in modo da far prevalere non la cristallizzazione di queste ultime, ma le possibili soluzioni dei primi”. Le categorie diagnostiche sono volte a distorcere e falsare i “problemi” degli alunni. Le diverse normalità, entro le quali si pongono i problemi dei ragazzi, anche a scuola, sono falsate dalle diagnosi: queste ultime, è importante ricordarlo una volta per tutte, negano e mistificano le normalità – diverse tra loro ma pur tutte *normalità* – attraverso differenziazioni che allontanano irreversibilmente dalla norma, che segnano – a volte per sempre – l'autostima e l'immagine sociale del ragazzo diagnosticato, così come la sua immagine presso i genitori, i familiari, gli insegnanti, i compagni di gioco e di studio.

Le premesse concettuali che vogliono giustificare la prassi diagnostica, comportano problemi di ampia portata: la scomparsa della nozione di norma, quindi lo svanire del limite tra normalità e patologia in ambito psichico. Scompare la norma quale valore, ma anche la norma statistica, quindi quelle “diverse normalità” delle quali parla pure il Ministero dell'Istruzione nel maggio 2018. Viene meno la proposta di Canguilhem circa l'iniziativa del paziente quale evento che “fa esistere” il medico e ne legittima l'intervento (Carli et al., 2016). Il cognitivismo, che giudica i “fatti” comportamentali quali segni inequivocabili di una patologia da diagnosticare e da etichettare, si arroga il diritto di definire la patologia-devianza dei singoli soggetti,

---

<sup>5</sup> Se la normalità, in una “variabile a distribuzione normale”, è riferibile al 68.27% della popolazione e se il restante 31.73% della popolazione si suddivide tra chi sta al di sotto o al di sopra della “norma”, allora solo il 15,86% della popolazione può essere “disfunzionale” per difetto. Quando l'autore fa riferimento ai “tanti” alunni portatori di disfunzioni che li allontanano dalla normalità, o addirittura a tutti gli alunni quali portatori di disfunzioni, allora siamo confrontati con una “norma” che non è più definita statisticamente, ma a una normalità quale idealtipo di marca weberiana, senza alcun fondamento empirico.

<sup>6</sup> Interessante notare come il titolo originale del volume, scritto dal sociologo di origini ungheresi e professore all'università del Kent, parlasse di “Cultura terapeutica”, con riferimento alla diagnostica e alla psicoterapia di matrice psichiatrica; culture e pratiche sviluppate a dismisura a partire dagli anni Ottanta, accentuate ulteriormente in seguito all'attentato dell'11 settembre 2001. Nel titolo italiano la cultura psicoterapeutica diventa un eccesso di psicologia, quale causa del dilagante conformismo. Può essere interessante un interrogativo sui motivi di questa “trasformazione”.

indipendentemente dai soggetti stessi, dal loro desiderio di essere etichettati quali portatori di una patologia e indipendentemente da una loro committenza in proposito. Contrariamente a quanto succede in medicina, ove è la decisione – propria dell'individuo – di rivolgersi al medico che fa esistere il medico stesso e ne legittima l'intervento, nell'ambito psichiatrico, neuropsichiatrico infantile e nell'ambito psicologico dedicato alla diagnosi fondata sui "fatti", la patologizzazione dell'individuo si realizza indipendentemente dalla volontà dell'individuo diagnosticato; non si pensa che l'individuo diagnosticato sia in grado di cogliere, egli stesso, i problemi dei quali è affetto. È sufficiente che il suo comportamento sia in qualche modo problematico per i sistemi di convivenza, è sufficiente che la persona si comporti in modo "diverso" dal comportamento conformista, condiviso nella generalità delle persone, è sufficiente che un bambino "metta in difficoltà il mondo adulto", come afferma Novara nella citazione più sopra riportata, perché lo psicologo cognitivista, al pari dello psichiatra e del neuropsichiatra infantile, si arroghi il diritto di emettere una diagnosi quale vera e propria sentenza di condanna nei confronti del "diverso".

Basterebbe confrontare l'etimo della parola "inclusione", visto che si parla tanto della scuola dell'inclusione, con l'etimo della parola "integrazione" che noi preferiamo per definire l'obiettivo di una formazione volta a integrare le differenze. Includere significa, alla lettera, "chiudere dentro" (*in* vale "dentro" e il verbo latino *claudere* vale "chiudere"). Scuola dell'inclusione, quindi, significa, letteralmente, una scuola ove l'obiettivo è "rinchiudere" chi è diverso, forzarlo entro un luogo o una cultura ove l'intera operazione appare segnata dalla violenza. Si chiude il bambino entro un luogo che non è disposto a cambiare, mentre l'atto del rinchiudere vuol significare – più o meno consapevolmente per chi utilizza un vocabolo così inadatto ad esprimere valori e modi di socializzazione ben diversi – forzare entro un luogo che, come la prigione, vede persone che, una volta incluse, divengono "recluse". Integrare, di contro, deriva da integro, il cui etimo è *in* che nel caso significa "non", e *tangere* che vale "toccare". Integrare, quindi, significa mettere a contatto persone "non toccate", "alle quali nulla è stato tolto", integre. Il significato emozionale di integrazione, in altre parole, porta con sé il rispetto delle persone "diverse", che si desidera mettere in relazione tra loro; significa facilitare la relazione tra diversità considerate nella loro ricchezza; quella ricchezza insita, appunto, nella diversità. Alla violenza dell'inclusione si contrappone il rispetto per la persona, quel rispetto presente anche nell'etimo del termine integrazione.

Sulle diverse normalità si può intervenire analizzando la domanda degli insegnanti e elaborando un intervento fondato su una metodologia psicologica. Ricordo, ad esempio, un intervento con ragazzi "disadattati" in alcune scuole medie uniche della Brianza, negli anni 1963-67.

Nel 1962 vengono abolite le scuole di avviamento professionale, ad indirizzo tecnico o commerciale, e viene istituita la scuola media unica.

Gli insegnanti della nuova scuola media unica, d'altro canto, provenivano per gran parte dalla vecchia scuola media elitaria.

Nei centri di orientamento scolastico e professionale la domanda degli insegnanti concerneva, in gran parte, ragazzi designati come disadattati. Il disadattato scolastico era descritto dagli insegnanti come un ragazzo con difficoltà d'apprendimento, scarsa motivazione alla scuola, irrequietezza, basso livello di attenzione durante le lezioni, frequenti "distrazioni", propensione a disturbare i compagni. Si chiedevano provvedimenti psicologici volti a ricondurre alla norma questi casi di disadattamento.

Dall'osservazione dei casi nell'ambito del gruppo classe, d'altro canto, emergeva un profondo conflitto tra strategie di insegnamento e capacità di adattamento a tali strategie. Per questa osservazione adottammo il modello della *Signal Detection Theory* (SDT), modificato e adattato al problema delle strategie di insegnamento e d'apprendimento.

Riassumo brevemente il modello della SDT, ricordando che il modello descrive le strategie di rilevazione del segnale (o più in generale le strategie di decisione) in condizioni di incertezza.

SDT assume che il *decision maker* non riceve passivamente le informazioni, ma si comporta da decisore che formula con difficoltà giudizi sullo stimolo percettivo, in condizioni di incertezza.

Vediamo quali sono gli esiti decisionali in condizioni d'incertezza (Figura 1):

		<b>IL SEGNALE È:</b>	
		<b>PRESENTE</b>	<b>ASSENTE</b>
<b>IL DECISORE RISPONDE:</b>	<b>SI</b>	<b>HIT</b>	<b>FALSE ALARM</b>
	<b>NO</b>	<b>MISS</b>	<b>CORRECT REJECTION</b>

Figura 1. *Esiti decisionali in situazioni di incertezza*

Si possono individuare due strategie, in funzione del costo assegnato dal contesto ai due tipi di errore, possibili nella decisione in situazioni d'incertezza.

Quando l'errore "false alarm" ha un costo più elevato dell'errore "miss", si tenderà a decidere che il segnale è presente solo quando si è molto sicuri della decisione; nell'incertezza si tenderà a sottrarsi alla decisione e, quindi, ad aumentare la probabilità dell'errore miss dal costo più basso. In tal caso si parla di strategia "automatizzata".

Quando l'errore miss ha un costo più elevato di quello false alarm, si tenderà a esplorare l'area del segnale, al fine di individuarne le varie declinazioni, accettando così di commettere errori di false alarm. In tal caso si parla di strategia "esplorante".

Durante l'apprendimento è importante iniziare con una strategia esplorativa, volta a cogliere i differenti aspetti di ciò che si intende apprendere, accettando in tal modo di incorrere in molti errori di false alarm. Solo quando si è appreso in modo approfondito, si può passare alla strategia automatizzata.

Gli insegnanti, "vestali della classe media" (Barbargli & Dei, 1969), richiedevano sin dall'inizio dell'apprendimento di adottare una strategia automatizzata; molti ragazzi, normo dotati ma con uno scarso bagaglio culturale, venivano emarginati dall'apprendimento automatizzato per tema di commettere errori ad alto costo.

Riassumiamo il tutto.

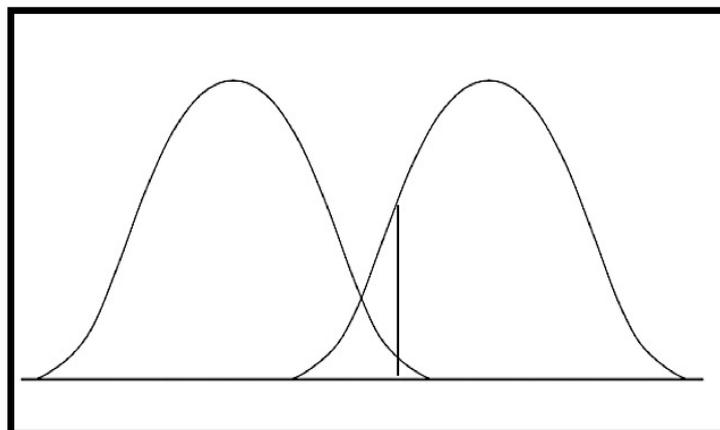


Figura 2. *Curve indicanti bassa incertezza decisionale*

Consideriamo le due componenti della decisione in condizioni d'incertezza, secondo la SDT: il grado di sovrapposizione delle due curve, quella della "noise" e quella del "segnale"; il criterio decisionale, ovvero il punto sull'asse delle ascisse sopra al quale si risponde che il segnale è presente e sotto al quale si risponde che il segnale è assente.

Quanto più le curve sono distanti tra loro, quanto meno sono sovrapposte, tanto minore è l'incertezza della decisione. In questo caso è appropriato un criterio spostato a destra, come nella Figura 2, perché la distanza tra le due curve permette un'elevata esplorazione della curva del segnale e al contempo una bassa probabilità di commettere errori di false alarm.

In altri termini, quando le due curve sono distanti tra loro, ovvero quando è bassa l'incertezza, è appropriata una strategia di tipo automatizzato.

Guardiamo ora alla situazione opposta, quella in cui le due curve sono sovrapposte in grado elevato (Figura 3); una situazione caratterizzante chi non ha un'elevata culturalizzazione atta a facilitare l'apprendimento.

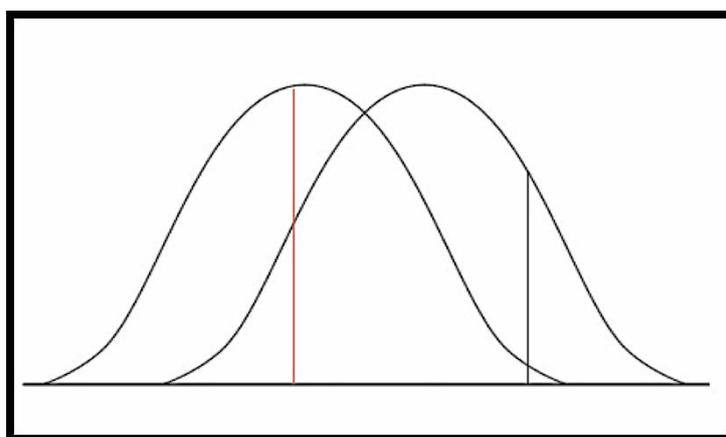


Figura 3. Curve indicanti alta incertezza decisionale

In questa situazione si può facilmente notare come l'adozione di un criterio "rigoroso", spostato a destra sull'asse delle ascisse e volto a evitare errori di false alarm, sia inadeguato in quanto consente l'esplorazione di una parte ridotta della curva del segnale e induce molti errori di miss. Si tratta di una situazione che, se traslata all'apprendimento, lo rende frustrante e noioso. Quando le due curve sono sovrapposte in grado notevole, di contro, è adeguato un criterio spostato a sinistra sull'asse delle ascisse, come indicato dalla linea rossa. In tal caso si può esplorare gran parte della curva del segnale, rischiando peraltro molti errori di false alarm. Serve, in sintesi, una strategia esplorante. Strategia che comporta tolleranza degli errori da parte degli insegnanti e motivazione a esplorare innovativamente l'area d'apprendimento negli allievi. Il nostro intervento intendeva dare una risposta di cambiamento alla situazione di apprendimento analizzata con la SDT: ragazzi poco culturalizzati, provenienti da famiglie poco culturalizzate a loro volta, si trovavano a subire un insegnamento e una verifica fondati su strategie automatizzate, capace di evocare frustrazione, disinteresse, scarsa motivazione per un apprendimento poco comprensibile e minacciante.

Visto questo, individuammo i ragazzi normodotati ma con scarso bagaglio culturale, e per loro istituimmo "classi di aggiornamento culturale" in prima media: si trattava di classi ove il numero degli allievi era più basso che nelle classi "normali" (14 allievi, invece dei soliti 25-30); veniva stabilito che la classe d'aggiornamento sarebbe durata solo un anno; gli insegnanti, scelti tra i più motivati all'esperienza, elaborarono assieme al nostro gruppo di psicologi<sup>7</sup> un modello d'insegnamento che intendeva motivare i ragazzi ad esplorare i diversi ambiti dell'apprendimento accettando gli errori di false alarm; che invitava, quindi, i ragazzi a provarsi nelle scelte esplorative, a esprimere le proprie ipotesi, le proprie emozioni, i propri pareri sia nei confronti di ciò che si stava apprendendo che per quanto concerneva le relazioni con gli insegnanti e con i compagni, entro il gruppo classe.

<sup>7</sup> Ricordo l'estate in cui noi psicologi e gli insegnanti che si erano offerti per l'esperienza, lavorammo quotidianamente alla pianificazione di modi d'insegnamento che rispondessero ai due requisiti di esplorazione del sapere e di tolleranza degli errori di false alarm. Furono giorni di lavoro intenso, creativo, interessante, giorni indimenticabili per la motivazione che attraversava tutti noi nel compiere un'impresa di cambiamento didattico che sentivamo stimolante e innovativa.

Nel giro di tre anni, grazie a questa esperienza, scomparve il fenomeno del disadattamento e il livello di apprendimento scolastico, nei suoi differenti aspetti, divenne soddisfacente per tutti i ragazzi frequentanti.

La domanda era dettata dal senso comune: ragazzi che non apprendevano e che disturbavano in classe venivano descritti come non adattati all'ordine scolastico, quale era preteso da insegnanti che ritenevano di aver a che fare con ragazzi normalmente "culturalizzati", come la loro esperienza dettava nella vecchia scuola media.

L'intervento psicologico si fondava su una *lettura specificamente psicologica della domanda*, una lettura che utilizzava la SDT (modello decisionale che il nostro gruppo aveva tradotto entro categorie psicologiche) per trasformare le difficoltà d'apprendimento, sia cognitive che motivazionali in stretta relazione, proprie di ragazzi che – scarsamente culturalizzati – non erano in grado di adattarsi alla strategia automatizzata richiesta sin dall'inizio del processo d'apprendimento.

Interessante notare che nelle scuole dove sperimentammo le classi d'aggiornamento culturale, dopo qualche anno non ci fu più bisogno di questa iniziativa: gli insegnanti colsero l'importanza di adottare, all'inizio dell'apprendimento, una strategia volta a facilitare l'esplorazione; il metodo volto a incentivare l'esplorazione si diffuse a tutte le classi di prima media e ottenne una motivata partecipazione dei ragazzi alla vita scolastica.

### *... e le emozioni?*

La diagnosi funzionale dell'apprendimento, di marca cognitivista, comporta la scomposizione delle prestazioni cognitive in molteplici funzioni e abilità. La lettura del testo scritto e la sua comprensione, ad esempio, comportano – nell'ordine – la decodifica di stimoli visivi, il riconoscimento fonologico e metafonologico, la conversione grafema-fonema, l'attenzione visiva e uditiva, la memoria verbale e fonologica, il linguaggio verbale, le competenze lessicali, la comprensione semantica, il coordinamento temporale. La discalculia implica problemi nelle seguenti funzioni e abilità: i concetti di quantità e grandezza, il confronto di quantità, la seriazione, la lettura e la scrittura di numeri, il conteggio mentale, la strategia di calcolo; ma anche abilità cognitive generali quali l'attenzione, la memoria visiva e verbale, le capacità visuospatiali-prassiche, il coordinamento temporale.

Prestazioni, funzioni, abilità; tutto sembra racchiuso entro spazi prestazionali rarefatti, privi di emozioni, di simbolizzazioni emozionali del contesto entro il quale si dispiega il comportamento.

Certo, le emozioni vengono riconosciute e considerate: si parla di *interferenza delle emozioni circa l'uso delle funzioni intellettive*. Le emozioni, in definitiva, sono interferenze che possono alterare, rendere problematiche le funzioni intellettive.

Dice Santo Di Nuovo:

Le "neuroscienze affettive" – è stato messo bene in evidenza da autori come LeDoux (1996) – ci ricordano che aspetti e componenti emotive che interagiscono continuamente, talvolta in modo pervasivo, con quelle cognitive, creano una indissolubile rete funzionale che si attiva (anzi, iper o ipoattiva) in base alle circostanze e al contesto in cui la prestazione deve avvenire (Di Nuovo, 2018, p. 43).

Ancora Di Nuovo:

Le neuroscienze hanno confermato, con studi recenti sulle interazioni fra amigdala e ippocampo nei processi di apprendimento, quanto gli insegnanti avevano intuitivamente capito da tempo: l'attivazione emotiva interviene nell'apprendimento, per cui se lo studente è coinvolto emotivamente in un argomento, riuscirà a conservare meglio le informazioni; al contrario, se a un argomento viene associata ansia o vergogna per insuccessi precedenti, il processo di apprendimento ne risentirà e anche i suoi contenuti saranno contrassegnati da queste emozioni negative: è ciò che spesso avviene per la matematica.

Altri studi neuroscientifici hanno mostrato come, viceversa, l'ansia, lo stress e la depressione possono condizionare negativamente il funzionamento delle regioni cerebrali che presiedono ai processi cognitivi.

L'acquisizione di adeguate *competenze socioemotive* è indispensabile per contrastare queste interferenze reciproche tra parti emotive e cognitive della mente. Il termine si riferisce a tutte le abilità apprese, necessarie per gestire adeguatamente le emozioni e le situazioni stressanti.

Le emozioni vanno comprese in sé e negli altri e comunicate controllandone le valenze negative e partecipando empaticamente alle emozioni degli altri; va gestita l'ansia relativa alle situazioni d'esame; vanno controllate le preoccupazioni relative all'immagine sociale (pp. 47-48).

Segue una lunga lista prescrittiva dei "controlli" che si debbono esercitare sulle emozioni per facilitare l'apprendimento e, forse, l'adattamento a scuola.

Emerge chiaramente una specifica concezione delle emozioni, scisse e affiancate alle cognizioni, quali “parti della mente”. Una mente confusa con il cervello degli studi neuroscientifici.

Emerge, anche, come le emozioni possano essere “negative” e come, nelle loro componenti negative, vadano “controllate”.

Il controllare sembra, di fatto, l’unica iniziativa del cognitivismo nei confronti delle emozioni. Così come il controllare sembra anche l’unica iniziativa nei confronti delle cognizioni, delle prestazioni, delle abilità, delle funzioni.

Quanto poi all’attribuire agli insegnanti una conoscenza “intuitiva” di ciò che le neuroscienze hanno dimostrato grazie al rilievo delle interazioni tra amigdala e ippocampo, la confusione epistemologica raggiunge un vertice sconcertante. Ma su questo aspetto tornerò tra breve. Come se la “scienza” traesse credibilità dalla dimostrazione anatomo-funzionale, e ogni altra conoscenza circa le motivazioni, le simbolizzazioni emozionali di ciò che si apprende, il coinvolgimento emozionale fondato sulla partecipazione al gruppo classe, l’elaborazione simbolica dell’apprendimento, tutto questo, ben conosciuto anche dagli insegnanti, fosse “intuizione”.

Le emozioni, nell’ambito della teoria cognitivista, vanno comprese, gestite, controllate. Sembra si stia parlando di un “nemico” pericolosissimo. Di fatto le emozioni, per chi intende diagnosticare e controllare, per chi vuole “curare” il comportamento altrui, *sono un nemico*. Le emozioni, di fatto, si possono comprendere e pensare solo entro una relazione, quindi nell’ambito di una implicazione emozionale reciproca. L’area emozionale della psiche, in sintesi, comporta la soggettività. La sperimentazione neuroscientifica, nel tentativo di “oggettivare” le emozioni e di sollecitarle sperimentalmente, al di fuori di ogni contesto esperienziale che non sia quello del laboratorio, ha creduto di individuare “emozioni di base”, emozioni che si possono sollecitare al di fuori di ogni soggettività, di ogni riferimento al vissuto personale e relazionale. Parlo della rabbia, della tristezza, del disgusto, della gioia, della paura, della sorpresa e del disprezzo. Emozioni, quindi, quali risposte a stimoli del contesto. Risposte volte a mantenere l’“equilibrio” dell’individuo, nelle più diverse situazioni ambientali. Si tratta di risposte di tipo fisiologico, che riguardano alterazioni respiratorie e cardiache, di risposte motorie strumentali come il fuggire e il gridare, di risposte motorie espressive riguardanti le alterazioni della mimica facciale, comprendenti anche i gesti e l’uso della voce e, infine, l’insieme di tutti gli aspetti che risultano pervasivi e strettamente collegati all’esperienza del soggetto come una modificazione dell’umore.

La concezione cognitivista, in sintesi, costringe l’emozione a una funzione adattiva, in risposta a stimoli che possono essere regolati, misurati, controllati sperimentalmente. Un’emozione che ha, evidentemente, correlati fisiologici cerebrali; ma il passaggio dalla correlazione tra psicologia e fisiologia cerebrale alla cognizione di causa-effetto è breve e acriticamente facile: se all’evento psicologico corrisponde un’alterazione evidenziabile e misurabile del sistema neurologico, è quest’ultimo evento che “causa” la vicenda psicologica. Questa relazione causale consente al “neuroscienziato” di evitare le forche caudine del vissuto, quindi della relazione quale strumento conoscitivo delle emozioni.

### ***Due parole sull’“oggettività”***

La pretesa di trasformare ogni conoscenza psicologica entro l’oggettività della risposta organismica a specifici stimoli ambientali controllati, ha assunto aspetti problematici, dalle conseguenze gravi per la nostra cultura. Prima fra tutti, la pretesa di una superiorità dei rilievi “oggettivi” sulla soggettività, sul resoconto soggettivo, sulla descrizione di ciò che si prova entro specifiche situazioni esistenziali. Un esempio? Un collega, Giampaolo Nicolais<sup>8</sup>, si scaglia duramente contro la “gestazione per altri” o maternità surrogata, definita come una barbarie. Ma non è questo che interessa in questa sede. In un passo del suo lavoro, Nicolais (2017) afferma:

In particolare, il dato più sorprendente riguarda la qualità dell’interazione madre-bambino, che in questo follow-up è stata videoregistrata e valutata da osservatori indipendenti (laddove, nelle valutazioni precedenti, *il dato era riferito alla sola autovalutazione delle madri, e perciò meno oggettivo*<sup>9</sup>). Sorprendentemente, il livello di reciprocità nell’interazione madre-bambino – in altre parole la misura di elementi nucleari di una ottimale relazione di accudimento quali la responsività, la reciprocità e la cooperazione diadiche – è risultato essere significativamente maggiore nelle diadi con bambini nati da concepimento naturale tanto rispetto a quelli nati da madri surrogate quanto a quelli nati da donazione di ovuli. Commentando questo dato inatteso, gli stessi autori ipotizzano che “...la mancanza di differenze tra le famiglie formate da surrogazione in cui le madri non hanno partorito il loro bambino e

<sup>8</sup> Professore associato all’Università di Roma “La Sapienza”.

<sup>9</sup> Qui il corsivo è mio.

le famiglie formate da donazione di ovuli in cui le madri hanno partorito il loro bambino, induce a *ritenere che la mancanza del legame genetico, e non di quello gestazionale, potrebbe essere associata con quelle interazioni madre-bambino meno positive* [...] l'assenza di una relazione genetica eserciterebbe un impatto maggiore sull'interazione meno positiva madre-bambino rispetto a fattori associati con la mancanza di un legame gestazionale". Pur non avendo ancora chiarito i motivi per i quali ciò accadrebbe, *la scienza* pare quindi confermare attraverso l'osservazione controllata e indipendente della qualità del rapporto tra una madre e il suo bambino ciò che ciascuno di noi sa istintivamente: *la natura privilegiata e superiore del legame tra il bambino e la propria madre genetica rispetto a legami madre-bambino di natura diversa* (www.giampaolonicolais.wordpress.com).

Ecco un esempio, tra i moltissimi presenti nella letteratura psicologica "recente", di cosa può comportare il mito "scientifico" dell'oggettività. È molto rassicurante, per il ricercatore, videoregistrare le interazioni madre-bambino e farle valutare da "osservatori indipendenti"<sup>10</sup>; la "sola" autovalutazione delle madri, vale a dire il loro vissuto nei confronti di ciò che si vuol "conoscere", sembra molto meno affidabile della conoscenza che si pretende "oggettiva". Solo con l'osservazione "oggettivamente" registrata è possibile, per il ricercatore, utilizzare categorie diagnostiche – concernenti la relazione madre-bambino – che lo inducono a valutazioni del tipo "positivo-negativo". Per il ricercatore, emergono interazioni "meno positive" entro la valutazione della qualità del rapporto ed altre, di contro, "positive". Questo consente di andare oltre i singoli casi dell'interazione in analisi, consente di evitare l'interrogativo circa i motivi che caratterizzano la dinamica dell'interazione stessa nei differenti casi, consente di stabilire una sorta di "legge" del tipo "se ... allora". "Se la relazione concerne il legame tra un bambino e la sua madre genetica, la relazione sarà superiore a quella ove il legame tra madre e bambino è di natura diversa dal legame genetico". Con un'aggiunta che lascia ancor più perplessi: tutti noi dovremmo sapere "istintivamente"<sup>11</sup> quanto viene affermato; al contempo, la scienza formula una legge che l'intuizione sancisce come naturale, ma non chiarisce i motivi di tale accadimento, pur rilevato con un'osservazione controllata e indipendente. Se questa è la scientificità che si pretende di perseguire con l'oggettività dei dati che rifuggono dalla soggettività, nell'ipotesi che i dati "oggettivi" siano più attendibili, meno soggetti a distorsioni o a falsificazioni, si può comprendere la profonda crisi in cui versa la psicologia e il suo inarrestabile distacco dalla cultura contemporanea. La pretesa di ridurre la persona e la relazione tra persone al modello stimolo-risposta, è profondamente riduttiva. La pretesa degli psicologi cognitivisti di fare a meno della soggettività, dei vissuti, del resoconto che ciascuno di noi può comunicare circa i propri vissuti, è anche pretesa di ridurre la psicologia a una fisiologia povera e priva di tutto ciò che l'umanità ha saputo costruire, nel bene e nel male, proprio con il potere costruttivo dei vissuti, con la funzione simbolica e la sua valenza poetica. Dove porta la riduzione del vissuto ad evento poco affidabile scientificamente, il suo discredito in favore del dato oggettivo? Cosa comporta, tutto questo, per la psicologia?

### ***Fatti e vissuti***

Sono, questi, interrogativi inquietanti per noi psicologi; interrogativi che vedono a rischio l'intera costruzione di una psicologia quale scienza dei vissuti, delle motivazioni; quale scienza dell'emozionalità, della simbolizzazione emozionale e della costruzione della realtà contestuale. C'è una psicologia che prescinde dalla teoria "stimolo-risposta" perché ha evidenziato, sperimentalmente, che la mente costruisce lo "stimolo", lo elabora e lo muta in funzione del processo di adattamento.

Pretendere di avere a che fare con dati "oggettivi", in psicologia, corrisponde al timore di misurarsi con la soggettività, con l'emozionalità che l'attraversa e la sostanzia. Un timore che ha a che vedere con l'evento, ineliminabile, della propria implicazione personale nell'accostarsi ai vissuti. La conoscenza dei vissuti dell'altro, in altri termini, comporta – quale strumento fondamentale di conoscenza – la relazione; di conseguenza, l'implicazione personale dello psicologo nella conoscenza, possibile tramite la relazione. In

---

<sup>10</sup> Verrebbe da chiedersi: indipendenti da cosa? Pensiamo che esista un osservatore "indipendente", emozionalmente, nella "valutazione" delle immagini concernenti l'interazione madre-bambino, registrate sperimentalmente? Pensiamo che la videoregistrazione non influisca sull'interazione? In altri termini, pensiamo che l'insieme della "sperimentazione", concernente una relazione così coinvolgente emozionalmente come quella in discussione, concernente inoltre la sua valutazione, sia "oggettiva", indipendente dalla situazione sperimentale e dal vissuto dei valutatori?

<sup>11</sup> Qui ritorna quella conoscenza istintiva (Di Nuovo, forse più correttamente, parla di conoscenza intuitiva) che dovrebbe fondare, senza alcun riferimento diverso dalla "cultura" di parte dell'autore dell'affermazione, la credibilità della rilevazione "scientifico".

profonda antitesi con l'“osservazione controllata e indipendente” che si pretende capace di una conoscenza “superiore”, più affidabile perché oggettiva.

La conoscenza tramite la relazione, d'altro canto, non ha quale “limite conoscitivo” la sola implicazione personale dello psicologo. Comporta anche, ma direi soprattutto, la motivazione dell'altro alla partecipazione relazionale, quindi al processo conoscitivo. La conoscenza dei vissuti comporta una partecipazione emozionata e motivata dell'“altro” alla conoscenza stessa. Questo apre al problema della domanda dell'altro, ci conduce direttamente all'analisi di tale domanda.

Guardiamo all'esempio, per me eloquente, di Nicolais: le ricerche che questo psicologo cita e apprezza circa le madri “surrogate” e l'affermazione circa la natura privilegiata e superiore del legame tra il bambino e la propria madre genetica, rispetto a legami madre-bambino di natura diversa, comporta un giudizio di valore che consente allo psicologo stesso di assumere un potere di valutazione giudicante, di condanna nei confronti della pratica concernente le gestazioni surrogate. Un giudizio di valore fondato sulla seguente considerazione:

Pur non avendo ancora chiarito i motivi per i quali ciò accadrebbe, la scienza pare quindi confermare attraverso l'osservazione controllata e indipendente della qualità del rapporto tra una madre e il suo bambino ciò che ciascuno di noi sa istintivamente: *la natura privilegiata e superiore del legame tra il bambino e la propria madre genetica rispetto a legami madre-bambino di natura diversa* ([www.giampaolonicolais.wordpress.com](http://www.giampaolonicolais.wordpress.com)).

La natura privilegiata e superiore, non giustifica la condanna violenta che l'autore propone di ogni legame non “naturale” tra madre e bambino. La “qualità superiore” del rapporto “naturale”, valutata tramite registrazioni dell'interazione tra una madre e il suo bambino, consente una condanna ingiustificata di ogni altra relazione madre-bambino di “natura diversa”; questa condanna violenta non appare fondata su dati sperimentali, quanto sull'uso dei dati (diversa qualità del rapporto nelle differenti situazioni “sperimentali”) per motivare una evidente e pregiudiziale esigenza di difesa della relazione madre-bambino geneticamente fondata. Sarebbe, questa, la fondatezza scientifica della psicologia?

L'intera psicologia cognitivista è attraversata da giudizi di questa natura ove il comportamento, del singolo o dei gruppi sociali, è oggetto di valutazioni negative o positive, di apprezzamento o, più spesso, di condanna. Senza un interrogativo sui motivi che portano alcune donne ad accettare la maternità surrogata o una maternità resa possibile dalla donazione degli ovuli; senza un interrogativo sulla cultura (medica e del sistema sociale) che produce e consente questa ingegneria genetica e vede la sua pratica sempre più diffusa. L'attenzione al solo comportamento implica, per lo psicologo, una consuetudine giudicante che spesso viene confusa con la diagnosi; diagnosi fondata su categorie “normale-patologico”, ove la patologia è decisa dallo psicologo stesso e sfuma, senza soluzione di continuità, entro il moralismo, proponendosi anche quale risposta infastidita a comportamenti difficilmente trattabili. Queste “diagnosi” vengono formulate non come risposta a una domanda di conoscenza e di intervento competente e coerente con la diagnosi stessa – com'è il caso della medicina – ma come valutazioni volte a definire gli scarti da una normalità, supposta o inventata dallo psicologo stesso. Lo psicologo, in altri termini, quando prescinde – nella sua conoscenza – dalla domanda formulata dal committente della conoscenza stessa, si trasforma impunemente in un giudice severo e temuto, capace di individuare, segnalare, condannare comportamenti problematici, in collusione con le persone che con questi comportamenti hanno a che fare, sia pure con difficoltà adattive.

Si parlava, poco fa, della paura che prende lo psicologo, quando ha a che fare con i vissuti.

Ricordiamo che ogni processo conoscitivo è fondato sull'utilizzazione di categorie utili per dare senso a quanto incontriamo nella “realtà”, sia esterna che interna a noi. Le sperimentazioni psicologiche, nella loro totalità, utilizzano situazioni sperimentali organizzate da dimensioni categoriali. La rilevazione dei tempi di reazione è fondata sulla categoria: quantità di tempo che intercorre tra presentazione dello stimolo e risposta – strutturalmente organizzata – del soggetto sperimentale. La situazione sperimentale volta a rilevare il campo indipendenza o la campo dipendenza è organizzata in modo tale da consentire di valutare se la decisione circa la posizione diritta davanti a sé che il soggetto prende è determinata dal condizionamento del contesto o dalla posizione eretta del soggetto sperimentale. Quando si applica il test chiamato “prova di alleanza terapeutica”, le risposte del soggetto vengono valutate entro la categoria “alleanza terapeutica” che il costruttore del test ha pensa possa essere misurata dal test stesso. Dimenticando, spesso, quanto diceva Simon a proposito dell'intelligenza, definita come “quella cosa che viene misurata dal mio test”. I test, le situazioni sperimentali, le prove fondate sull'osservazione del comportamento, com'è il caso della *strange situation*, sono situazioni ove la valutazione categoriale è determinata dalla struttura categoriale insita nella prova o nella sua rilevazione osservativa. La sperimentazione psicologica, in altri termini, è costantemente determinata dalla struttura categoriale di ciò che si applica, si rileva o si osserva. Lo psicologo non ha niente altro da fare che applicare, al “dato”, la struttura categoriale prevista da chi ha costruito la prova.

*Tutto questo non è possibile quando si è confrontati con il vissuto.* Questo è uno dei motivi per i quali la psicologia sperimentale sembra aver temuto, profondamente, situazioni di confronto con il vissuto: una variabile difficile da irreggimentare entro dimensioni categoriali predefinite.

### **Parliamo dei vissuti e delle emozioni**

Il vissuto nasce con la psicologia della Gestalt. Nasce con la differenziazione, operata dagli psicologi della Gestalt, tra natura dello stimolo e processo che costruisce la sensazione, o se si vuole la percezione. Nasce con la scoperta che la realtà percettiva, il mondo così come “noi lo vediamo”, non corrisponde al mondo sensoriale della fisica, ma è un mondo costruito secondo “leggi” percettive che organizzano ciò che noi vediamo, udiamo, percepiamo a livello tattile, gustativo o olfattivo. La percezione, di fatto, è più complessa della suddivisione anatomo-fisiologica nei cinque organi di senso. Si fonda su dinamiche emozionali del tutto assimilabili a quelle che Freud ha ipotizzato per il modo d’essere inconscio della mente (Carli, 2017, 2018a).

In questo ambito teorico, in estrema sintesi, il processo simbolico-emozionale costruisce la realtà, interagisce con gli oggetti percepiti e li trasforma entro categorie emozionali – la più primitiva delle quali è la categoria emozionale amico-nemico – e costruisce la relazione sociale quale processo collusivo. In questo approccio teorico, quindi, la dinamica collusiva organizza la dimensione psichica entro processi di relazione, fondati sulla condivisione emozionale del contesto. Solo in seguito, e attraverso forzature evidenti, si arriva a pensare al singolo individuo, quale artefatto giuridico più che psicologico.

Il vissuto, in sintesi, è vissuto emozionale. Si tratta di un processo simbolico ove l’emozione funge da trasformazione emozionale confusiva degli oggetti simbolizzati, sia interni che esterni alla relazione. Si pensi, è solo un esempio, al pianto-rabbia del bambino di fronte all’assenza della madre, simbolizzata quale presenza di una madre persecutoria. Si pensi alla funzione rassicurante della madre reale quale simbolizzazione di una madre vissuta emozionalmente come gratificante, che il bambino ha saputo evocare grazie alla relazione istituita con il pianto-rabbia, capace di identificazione proiettiva colpevolizzante la madre. Si può cogliere, in questa dinamica relazionale, orientata dall’interazione tra elementi di realtà e elementi simbolizzati, la complessa, variegata e ambigua dimensione emozionale che attraversa la relazione. Le emozioni che sostanziano la simbolizzazione emozionale delle nostre relazioni non sono mai emozioni “individuali”, non sono mai emozioni definite e nominabili in modo univoco. La complessità della vita emozionale, identificata con la realtà relazionale collusiva, è ben altra cosa dalle emozioni “chiare e distinte” delle quali si parla entro la psicologia cognitiva.

Quelle emozioni che si possono nominare, controllare, alle quali si può essere educati in una prospettiva ove l’emozione viene trattata alla pari di una qualsiasi connotazione prestazionale cognitiva.

Cito, al proposito, ancora Di Nuovo:

È pertanto importante far apprendere all’alunno le modalità di gestione dell’*intelligenza emotiva*; ma è altresì importante che gli insegnanti stessi *migliorino*<sup>12</sup> le modalità di gestione delle proprie emozioni.

Le competenze da acquisire o potenziare sono quelle di autoregolazione emotiva in modo adattivo nei confronti della situazione e del contesto, di comunicazione, di gestione dello stress, già descritto precedentemente. In dettaglio:

- riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri;
- riuscire a verbalizzare e comunicare le emozioni provate;
- stabilire relazioni emotive significative e gratificanti con compagni e insegnanti;
- scoprire i vantaggi dell’ottimismo per stabilire buoni rapporti interpersonali;
- sperimentare i vantaggi della cooperazione nei contesti e nelle modalità proficue;
- perseguire i propri bisogni senza ledere i diritti degli altri, quindi evitando l’aggressività non motivata e non produttiva sia per sé che per l’interlocutore;
- saper essere competitivi quando necessario (ad esempio in una gara, in uno sport, ma anche in un compito) senza trasformare la competitività in ostilità verso l’avversario;
- attribuire correttamente a sé stessi – e non agli altri o al caso o alla fortuna – la responsabilità dei propri insuccessi: quella che abbiamo definito *internal locus of control* o attribuzione di causalità. Se questa attribuzione è attendibile evita ripercussioni emotive dannose come la demotivazione o il fatalismo, o ancora la rivendicazione aggressiva nei confronti degli altri (Di Nuovo, 2017, p. 79).

---

<sup>12</sup> Il corsivo è mio.

Spero sia evidente la “lucida follia” di programmi di tal genere. Una follia organizzata attorno a due ipotesi, date scontatamente per certe nell’ambito della cultura entro la quale si ipotizzano queste “modalità di gestione dell’intelligenza emotiva”: il supporre che esistano emozioni che si possano nominare, riconoscere, modificare, controllare, promuovere o negare, trasformare come se si trattasse di un processo cognitivo “gestibile” a proprio piacimento dall’individuo, sia pure tramite un training adeguato allo scopo. Il supporre che questa gestione emozionale debba seguire le tracce di una cultura conformista, ove sia possibile una competitività “necessaria”, ma che non deve trasformarsi in ostilità; ove ottimismo e cooperazione vengono proposti quali valori da perseguire, ove l’aggressività diventa legittima solo se motivata e produttiva, ove si possono sperimentare relazioni significative e gratificanti nel contesto scolastico, in una sorta di “paradiso terrestre” emozionale, ben lontano dalla realtà che i ragazzi sperimentano nella loro esperienza scolastica. Una cultura conformista, peraltro, che non ha nulla a che fare con la quotidianità familiare, relazionale, politica, lavorativa, economica, culturale che ciascun ragazzo sperimenta nella sua vita sociale.

Più volte ho proposto il “pensare emozioni” quale obiettivo dell’intervento psicologico clinico ad orientamento psicoanalitico. Possiamo vedere l’abisso che separa il pensare emozioni, quelle emozioni che l’esperienza relazionale sollecita collusivamente, dalla gestione dell’intelligenza emotiva proposta in queste righe, secondo una prospettiva cognitivista.

Sto parlando dell’abisso che separa, nell’ambito della nozione di emozione, il cognitivismo e la psicoanalisi. L’emozione cognitivista è radicata entro la risposta biologica agli stimoli del contesto. In questo senso esistono le emozioni “giuste”, quelle che ciascuno di noi “deve” provare entro specifici contesti, al fine della sopravvivenza. Nel “bosco” si “deve provare paura”. Indipendentemente dal bosco, dalla selva, dalla foresta entro la quale questa emozione è prescritta. Se guardiamo alla dimensione simbolica della selva, del bosco o della foresta, già l’etimo ci parla di luoghi selvaggi, di legna da ardere, di luoghi al di fuori dell’abitato, lontani, popolati da esseri “salvatici”, “forestieri”, estranei. Ben diversi dai luoghi coltivati, lavorati dall’uomo per ottenerne frutti da cogliere (il latino *colere* da cui raccolto), quindi luoghi amici, controllati dal gesto umano, dalla competenza che sa sfruttare la terra, per renderla produttiva oltre ogni limite del prodotto selvatico.

La contrapposizione emozionale tra selvatico e addomesticato o coltivato, comporta anche emozioni rassicuranti per ciò che è frutto del lavoro umano ed emozioni angoscianti, ma allo stesso tempo curiose e esplorative, nei confronti di ciò che manca dell’intervento dell’uomo, di ciò che appartiene al mondo inesplorato della natura, contrapposta alla cultura. Curiosità e esplorazione per i luoghi “selvaggi” che alimenta, ad esempio, gran parte del turismo contemporaneo.

Prescrivere la paura associata al bosco, quindi, sembra descrivere un modello culturale che trasforma tutto ciò che non appartiene alla trasformazione umana, in qualcosa di terrifico. Un modello culturale che collude con le fiabe ove i bambini (Pollicino e i suoi fratelli, o i fratelli Hansel e Gretel) che i genitori non riescono più a sfamare per la povertà e la carestia, vengono portati e abbandonati nella foresta. Quella stessa foresta ove dovrebbe essere uccisa Biancaneve, quella foresta ove doveva morire Edipo. La contrapposizione tra incolto e coltivato, tra selvaggio e addomesticato, tra forestiero e domestico, è anche la contrapposizione tra pericoloso e rassicurante, tra estraneo e conosciuto. Quella stessa contrapposizione che Padiglione (1994) descrive tra cinghiale e maiale.

Le emozioni, nell’ottica psicoanalitica, possiedono tre connotazioni rilevanti: sono polisemiche, vengono agite entro il comportamento adattivo e servono a connotare simbolicamente gli oggetti della realtà interattiva, fondando la relazione sociale. Solo tramite la sospensione dell’agito emozionale, le emozioni possono essere pensate. Il riconoscere e il nominare le emozioni, prescritto agli alunni della scuola primaria dagli psicologi cognitivisti, appartiene dunque a un’educazione alla falsità e al conformismo. Un’educazione inutile da un lato, pericolosa per lo sviluppo del bambino dall’altro.

Torniamo alla Gestalt. Il principio di vicinanza (Figura 4) fonda la percezione che assimila gli stimoli vicini e li distingue tra loro. Siamo soliti utilizzare la figura qui sotto riprodotta, per mostrare come funziona il principio di vicinanza, nella costruzione percettiva.



Figura 4. Il principio di vicinanza

Ma la figura in questione può essere definita quale “resoconto” della dimensione gestaltica di cui stiamo parlando. Usualmente, la dinamica percettiva funziona indipendentemente dalle esemplificazioni che definiscono i criteri, le categorie del funzionamento percettivo. L’estetica di palazzo Farnese o quella di palazzo Massimo alle colonne (Figura 5), in Roma, sono fondate “anche” sulla percezione gestaltica che unisce e separa elementi architettonici, in base al principio della vicinanza; ma tutto questo non è pensato categorialmente da chi, passando per piazza Farnese o corso Vittorio Emanuele II, incontra le facciate dei due palazzi.



Figura 5. *Palazzo Farnese e Palazzo Massimo*

Questo ci aiuta a cogliere la rilevanza del resoconto (Carli, 2007, 2008), nell’ambito della psicoanalisi delle emozioni.

Resocontare significa riconoscere ciò che viene vissuto nell’esperienza emozionale, tramite l’utilizzazione di categorie atte a riorganizzare l’esperienza emozionale stessa. Il resoconto comporta il passaggio dall’agito emozionale al pensare emozioni.

Il vissuto emozionale, come s’è detto, è possibile solo entro relazioni. Provare emozioni, in quest’ottica, significa creare relazioni. Relazioni oggettuali, ove qualsiasi oggetto della realtà, una volta simbolizzato emozionalmente, si anima di un’intenzionalità emozionata volta a reciprocare la relazione. In questo senso lo psicoanalista si confronta con relazioni, non con individui. Le categorie gestaltiche, ad esempio, nel momento in cui viviamo la “vicinanza” come amica e l’“allontanamento” come nemico, pongono immediatamente un rapporto tra noi e l’amico, tra noi e il nemico. Se guardiamo alle facciate di palazzo Farnese o di palazzo Massimo, possiamo notare che ciascuna delle finestre è “gestalticamente” unitaria e l’insieme delle finestre assume una connotazione sequenziale. Ma le finestre sono anche “buchi” che interrompono la parte compatta della facciata. La piacevolezza dell’insieme è data dall’armonia derivante dalla sequenza delle interruzioni e dalla distribuzione di tali interruzioni entro l’unitarietà della parte compatta della stessa facciata. Nessuno dei due elementi, le finestre gestaltiche e la continuità muraria, nel loro equilibrio reciproco, si propone quale “nemico”, in quanto entrambe le componenti visive sono in equilibrio armonico l’una con l’altra. La componente “allontanamento” tra una finestra e l’altra è armonicamente compensato dall’unitarietà muraria che equilibra la discontinuità dovuta alle finestre. Questo differenzia i due edifici da altri – contemporanei – dove tutto è finestra o, al contrario, dove tutto è parete muraria, senza soluzione di continuità.

Le emozioni sono i modi simbolici con i quali configuriamo le nostre relazioni. Le emozioni, in altri termini, configurano sempre una relazione. La complessità relazionale configura anche la complessità emozionale.

Nella relazione amico-nemico, la più semplice configurazione emozionale di una relazione, l’emozionalità ha a che fare con quanto viene evocato dal rapporto con il nemico; Bion (1961/1971) parlava, a questo proposito, di attacco-fuga come assunto di base volto a definire l’emozionalità evocata dalla relazione con il nemico: l’aggressività che motiva l’attacco e la lotta con il nemico; la paura del nemico che spinge a fuggire, ad allontanarsi dal pericolo che il nemico rappresenta. Ancora una volta, sto utilizzando categorie emozionali per resocontare quanto succede entro la relazione con il nemico. L’esperienza di relazione con il nemico è esaurita entro l’azione. La sospensione dell’agito emozionale consente di categorizzare la relazione con il

nemico e di dare un nome alle emozioni che tale relazione evoca. La relazione con l'amico, inteso quale non-nemico, è ben più complessa e problematica.

Possiamo ora pensare alla relazione fondata sulla "simulazione" e a quella orientata dalla "dissimulazione". Si tratta di emozioni complesse, che connotano relazioni complesse. Simulare vale "studiarsi di far apparire ciò che non è" (www.etimo.it), quindi "fingere". La simulazione caratterizza quelle relazioni fondate sulla falsità, sull'alterazione della realtà. Si vuol far apparire all'altro ciò che non è, e al contempo si vuol nascondere all'altro ciò che è. Quanto siamo lontani dalla "semplicità" emozionale della relazione con il nemico! Il dissimulare, di contro, vale l'occultare studiatamente, il celare ad arte. Nel dizionario Treccani si trova questa definizione:

dissimulare come nascondere il proprio pensiero, o i sentimenti, i propositi ecc., in modo che altri non se ne accorga, spesso anzi fingendo il contrario: dissimulare *l'odio, il sospetto, la propria ansia; non riuscii a dissimulare la sorpresa, il disappunto; è molto abile nel dissimulare le proprie intenzioni*; anche assoluto: *sa dissimulare con molta arte* (Treccani, 2019).

Far apparire emozioni che non si provano, nascondere emozioni che si provano. La relazione fondata sulla simulazione e/o sulla dissimulazione è complessa, organizzata attorno alla falsità perversa, volta a trasformare la relazione, in funzione di ciò che si attribuisce come attesa o desiderio dell'altro nei nostri confronti.

Se guardiamo alla complessità di questo gioco relazionale, siamo ben distanti dalla definizione "cognitiva" di emozione, quale viene solitamente formulata:

Le emozioni sono definite come dei sistemi complessi e allo stesso tempo coordinati, che comprendono risposte di tipo fisiologico, che riguardano alterazioni respiratorie e cardiache, risposte motorie strumentali come il fuggire e il gridare, risposte motorie espressive riguardanti le alterazioni della mimica facciale, comprendenti anche gesti e voce, e infine l'insieme di tutti gli aspetti che risultano pervasivi e strettamente collegati all'esperienza del soggetto, come la modificazione dell'umore (Vitale, 2014).

La componente problematica di questa definizione cognitivista è il considerare l'emozione quale risposta a "stimoli" del contesto. L'emozione, se considerata quale risposta, assume un connotato adattivo al contesto e perde ogni funzione di costruzione del contesto stesso. L'emozione, quale risposta, perde la sua complessità; possiamo immaginarci la dissimulazione quale risposta a uno stimolo contestuale?

Non solo. L'emozione *costruisce* la valenza emozionale del contesto. Pensiamo, ad esempio, alla fobia del parlare in pubblico: qui è l'emozione di paura che costruisce la connotazione emozionale "nemica" del contesto: "il pubblico", mettiamo un'aula universitaria gremita, di per sé è esente da ogni connotazione amica o nemica. Di contro, nell'ambito dei safari africani, avviciniamo animali "feroci" e pericolosi, come leoni, leopardi o elefanti, stando seduti in un "fuori strada" che non viene "visto" o considerato dagli animali che possono passare vicinissimi al veicolo, ignorandolo. Qui non c'è "paura", nonostante la presenza ravvicinata di animali selvaggi, in sé pericolosi per l'uomo.

### ***L'emozione non è risposta agli stimoli del contesto***

È giunto il momento di considerare quanto dice la scuola della Gestalt a proposito del rapporto tra stimolo e costruzione di un'organizzazione percettiva, nell'ambito – in particolare – della percezione visiva. Successivamente estenderò le affermazioni gestaltiche anche all'ambito delle emozioni, così come vengono considerate nella teoria psicoanalitica.

Vediamo cosa ci insegna Wolfgang Köhler a proposito dei due "errori" nei quali possono incorrere gli psicologi, e non solo nell'ambito sensoriale.

[...] nella misura in cui si tratta della sola stimolazione retinica, non si ha né organizzazione né isolamento di unità o gruppi specifici. Ciò resta vero nonostante il fatto che un oggetto continuo, come la pecora, sia rappresentato sulla retina da un'area parimenti continua quale è l'immagine della pecora; poiché, nei termini della stimolazione, gli elementi di quest'area retinica dal punto di vista funzionale sono altrettanto indipendenti l'uno dall'altro quanto uno di essi lo è da un elemento al di fuori di quest'immagine.

Spesso in psicologia siamo stati avvertiti dell'*errore di stimolo*, cioè del pericolo di confondere la nostra conoscenza delle condizioni fisiche dell'esperienza sensoriale con questa esperienza medesima, così com'è per sé stessa. A mio modo di vedere, vi è un altro sbaglio, non meno disastroso, che propongo di chiamare *errore di esperienza*. Lo si commette quando certe caratteristiche proprie dell'esperienza sensoriale si attribuiscono inavvertitamente al mosaico degli stimoli. Lo sbaglio, com'è naturale, è frequentissimo nel caso di fatti sensoriali molto comuni, nei

termini dei quali tendiamo a pensare ogni cosa. E persiste radicatissimo finché i problemi impliciti in questi fatti restino affatto privi di riconoscimento. Fisiologi e psicologi sono propensi a discorrere *del* processo retinico corrispondente a un oggetto, come se la stimolazione entro l'area retinica dell'oggetto già costituisse un'unità isolata. Eppure, questi scienziati non possono mancare di rendersi conto che gli stimoli formano un mosaico di eventi locali del tutto indipendenti tra loro.

Proprio quando questo fatto ottiene pieno riconoscimento diviene evidente l'enorme valore biologico dell'organizzazione sensoriale. Abbiamo visto che questa organizzazione tende a produrre risultati che concordano con le entità del mondo fisico presenti al momento; in altre parole, abbiamo visto che l'"appartenersi l'uno all'altro" di elementi nell'esperienza sensoriale tende ad accompagnarsi all'"essere un'unità" in senso fisico, e l'isolamento entro il campo sensoriale all'essere diviso dal punto di vista della fisica. Così in innumerevoli casi organizzazione sensoriale significa una ricostruzione di quegli aspetti di situazioni fisiche che sono andati perduti nei messaggi onde che vengono a colpire la retina. È ben vero che spesso l'organizzazione forma interi e gruppi continui di membri separati anche quando non esistono unità fisiche corrispondenti<sup>13</sup>. Ma, in confronto col gran numero di casi nei quali l'organizzazione ci dà un quadro di fatti oggettivi, questo diverrà a buon diritto uno svantaggio trascurabile. Se il campo sensoriale consistesse di nuclei sensoriali reciprocamente indipendenti, orientarsi in un ambiente siffatto sarebbe cosa alquanto ardua. Da questo punto di vista, non sarebbe per nulla esagerato dire che l'organizzazione sensoriale è biologicamente di gran lunga più importante di tutte le particolari qualità sensoriali che si danno nei campi visivi. Quanti sono affetti da discromatopsia<sup>14</sup>, nel complesso, restano del tutto capaci di vivere nell'ambiente che li circonda, benché la loro esperienza visiva possieda meno tinte di quella della gente normale [...].

La formula psicologica corretta è pertanto questa: *modello della stimolazione – organizzazione – risposta ai prodotti dell'organizzazione*<sup>15</sup>. [...]

Ora si intenderà chiaramente anche perché *la formula stimolo-risposta*, così attraente sulle prime, sia di fatto molto sviante. In realtà fin qui essa è apparsa accettabile esclusivamente perché i comportamentisti usano il termine "stimolo" in modo così vago [...] quando il termine si prende nel suo senso più stretto, in genere non è "uno stimolo" a provocare la risposta. Nella visione, per esempio, l'organismo tende a rispondere a milioni di stimoli per volta; e il primo stadio di questa risposta è l'organizzazione entro il campo di ampiezza corrispondente. In molti casi si avranno presto reazioni degli organi effettori; ma spesso anche le prime fra queste reazioni dipendono già dall'organizzazione del campo così come ha avuto il tempo di svilupparsi (Köhler, 1947/1961, pp. 126-129)<sup>16</sup>.

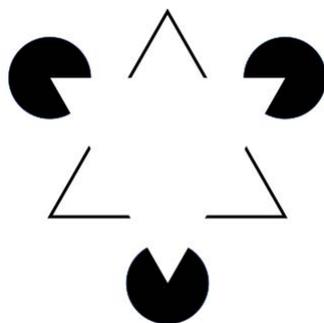


Figura 6. *Il triangolo di Kanizsa*

Non c'era bisogno del costruttivismo per cogliere l'ingenuità psicologica della teoria stimolo-risposta. Ben prima dell'avvento delle teorie costruttiviste, la Gestalt aveva confutato puntualmente la pochezza epistemologica della teoria comportamentista. Una teoria che ha avuto più senso nell'evidenziare le caratteristiche della risposta, che nell'analisi puntuale dello stimolo.

La "black box" behaviorista prende forma entro la proposta teorica gestaltica e si trasforma in un'organizzazione complessa che consente di dare senso alla realtà, di costruirla.

Se questo vale per la percezione, a maggior ragione dovrebbe valere per l'area emozionale. L'errore d'esperienza, per quanto concerne la psicoanalisi è molto, molto frequente; non solo per gli psicologi cognitivisti, ma pure per gli psicoanalisti. In cosa consiste questo errore, quando si parla di emozioni? La

<sup>13</sup> Köhler, con questa affermazione, fa riferimento a fenomeni come quello dei "margini quasi percettivi", ritrovabili nei classici esperimenti percettivi della scuola gestaltica. Ricordo, ad esempio, il Triangolo di Kanizsa (Figura 6).

<sup>14</sup> Percezione ridotta dei colori. L'uomo ha una percezione visiva a base tricromatica, mentre i soggetti discromatopici percepiscono solo due colori (la nota è mia).

<sup>15</sup> Non: risposta allo stimolo! (La nota è mia).

<sup>16</sup> Il corsivo è mio.

questione è molto semplice: *l'errore di esperienza consiste nel pensare che le emozioni siano evocate da specifiche connotazioni della realtà contestuale*. Ad esempio, nel pensare che un figlio vivrà – necessariamente – in modo conflittuale il suo rapporto con il padre, visto com'è fatto suo padre, la sua violenza, il suo autoritarismo assertivo. Evitando, in tal caso, di cogliere come quel figlio stia costruendo la relazione con il padre, quali le motivazioni che reggono quella relazione.

La convinzione che l'emozionalità sia dipendente dalle connotazioni contestuali, così come lo psicologo le vede e le valuta con la sua – idiosincratice – costruzione emozionale, è molto frequente. Lo psicologo, in tal caso, si mette al posto della persona con la quale ha rapporto (terapia, counselling, consultazione o altro), valuta al posto della persona le connotazioni emozionali del contesto significativo e conseguentemente valuta le emozioni dell'interlocutore, considerandole giustificate o meno, in relazione alla sua (dello psicologo) valutazione degli "oggetti" che suscitano le emozioni stesse.

Lo psicologo si pone, in tal modo, quale giudice nei confronti della "congruità" delle emozioni con le quali l'altro risponde agli stimoli ambientali.

Alcune volte l'errore d'esperienza si dispiega nell'attribuire la risposta emozionale a stimoli interni. Il caso più radicale e frequente è quello in cui, in rapporto alle proprie manifestazioni emozionali, una persona afferma la loro immutabilità con l'espressione: "Sono fatta/o così!". Il modo con il quale "siamo fatti", condiziona la propria emozionalità e dà senso al comportamento coerente con l'emozionalità vissuta. Parente prossimo di questa "teoria" sul come si è fatti, è il modo di procedere di chi segue la teoria pulsionale psicoanalitica ad litteram, ove la forza delle pulsioni (il modo in cui si è fatti) giustifica la risposta emozionale della persona, nei più diversi frangenti.

Un diffuso errore d'esperienza si può evidenziare in quegli interventi psicoterapeutici fatti di consigli sulle decisioni che, per il terapeuta, il paziente "deve" prendere per il suo bene: consigli sul separarsi dal coniuge, sul cambiare casa, sul far valere le proprie ragioni con i genitori, con i vicini di casa o con i colleghi al lavoro; consigli sul come corteggiare una ragazza o sul come farsi corteggiare da un uomo, consigli sugli abiti, sull'automobile da acquistare, sulle decisioni grandi o piccole della vita, nell'ipotesi che il seguire i consigli "terapeutici" possa influenzare la vita emozionale del paziente<sup>17</sup>.

A volte, sempre nell'ipotesi che alcuni agiti possano giovare al paziente, il terapeuta può "agire" con il paziente stesso le situazioni più diverse: dall'andare a passeggio assieme, all'intrattenere con il paziente rapporti sessuali, dall'assecondare le richieste volubili sul setting (il numero delle sedute, l'orario, le assenze al lavoro terapeutico per i motivi più diversi) all'abitudine di frequentare in modo amicale il paziente, al di fuori del lavoro terapeutico.

Anche nell'interpretare il materiale che il paziente porta in terapia si può "far dipendere", più o meno avvertitamente, l'emozionalità del paziente dagli eventi correlati con l'emozionalità vissuta e riferita in terapia, stabilendo una relazione diretta tra eventi e vissuti.

Torniamo ora a ripercorrere le modalità con le quali si istituisce, nella specie umana, lo schema amico-nemico. Tenendo presente che la risposta all'amico e al nemico, in particolare quest'ultima, strutturano e sostanziano le più primitive dinamiche emozionali delle persone entro i contesti.

Ricordiamo, con Beretta e Barbieri (1974), che la specie umana è caratterizzata da una neotenia prolungata, vale a dire da un lungo periodo di dipendenza – del nuovo nato – dalle cure materne e parentali. Ciò significa che il piccolo della specie umana non sperimenta una relazione diretta con il "nemico", nella sua crescita adattiva. Il bambino *costruisce* la figura e l'esperienza "nemica" quale trasformazione dell'assenza dell'oggetto gratificante (Carli, 1987). L'assenza del seno viene trasformata nella presenza persecutoria di un "seno cattivo", di fronte al quale il bambino ha le reazioni emozionali di chi soccombe al nemico. Questa dinamica emozionale comporta la ripetuta ricomparsa della madre gratificante, sino a quando il bambino riesce a costruire – come dice Bion – un'idea di seno quale oggetto amico, che il bambino riesce a evocare anche nel corso dell'assenza del seno reale. Senza l'esperienza di costruzione del nemico, quale trasformazione dell'assenza della madre, il bambino non arriverebbe a costruire il pensiero "seno buono", quale oggetto amico; madre e bambino sarebbero "condannati" a reificare la sola e univoca presenza della

---

<sup>17</sup> Un esempio di quanto sto dicendo lo si può diffusamente ritrovare nel libro *Six Therapists and One Client* (Dumont & Corsini, 2000). Nel volume si parla di un paziente, il signor Green, in cura da uno dei sei terapisti del titolo; il paziente presenta tre sintomi: arriva tardi all'ufficio in cui lavora, non riesce a stabilire un rapporto con una ragazza, litiga frequentemente con la sorella. Il caso, descritto dal terapeuta cognitivista in un resoconto, viene poi sottoposto ad altri terapisti, invitati a immaginare il modo in cui avrebbero trattato quel caso e a scrivere un immaginario resoconto della "loro" terapia. Interessante notare che i tre sintomi vengono presi alla lettera dai terapisti – tra i più noti cognitivisti degli States – e la terapia consiste in una serie di consigli e ingiunzioni, di incentivi e gratulazioni quando il paziente riesce a mettere in atto comportamenti "positivi", volti alla recessione *ad litteram* della sintomatologia denunciata dal paziente stesso: arrivare in orario al lavoro, stabilire un legame con una ragazza, smetterla di litigare con la sorella.

madre reale quale oggetto buono, in pratica la morte di ogni possibile rappresentazione mentale della madre stessa.

In sintesi, la dinamica evolutiva della relazione madre-bambino prevede, per il bambino, la costruzione sia del nemico che dell'amico. La "risposta" emozionale del bambino allo schema amico-nemico, la più primitiva delle reazioni emozionali, è quindi messa in atto nei confronti di oggetti simbolizzati emozionalmente, non quale risposta a oggetti della realtà.

Va anche sottolineato che la costruzione simbolico-affettiva degli oggetti evocanti emozionalità, avviene entro una relazione, sempre. Le emozioni, dunque, noi le proviamo solo entro contesti relazionali. Le emozioni non sono "individuali", non appartengono a un singolo individuo ma sono connotanti una relazione. Penso, ed è solo un esempio, ad una bambina di 5 anni che, a passeggio con la madre per una cittadina del centro Italia, le chiede un gelato. La madre dice che non è il caso, visto che la bambina ha già mangiato un dolce nel corso di quel pomeriggio. La bambina, allora, dice – titubante – che vorrebbe parlare alla madre di un suo pensiero, fatto il giorno prima; un pensiero che l'ha molto spaventata. La madre la invita a parlarne, ma solo quando ne avrà voglia. Allora la bambina si apre e dice che, il giorno prima, aveva avuto il pensiero che la madre fosse morta e che ad ucciderla fosse stata proprio lei. La madre, sorridendo, le dice che quella è una fantasia; una fantasia che poteva essere stata motivata dall'arrabbiatura che la bambina poteva provare per la madre, quando la madre era frustrante, quando le diceva di no circa alcuni desideri, come era successo anche poco prima. Ne parlano sorridendo, la bambina sembra rasserenata e la passeggiata continua piacevolmente per tutt'e due. Questo esempio aiuta a capire l'importanza del distinguere tra costruzione simbolico affettiva di aspetti della "realtà" che evocano emozioni, e realtà stessa. La bambina riesce a dire alla madre che, in fantasia, l'aveva uccisa, perché è in grado di separare la relazione reale con la madre "reale", *hic et nunc*, dalla relazione emozionale costruita con una madre frustrante che lei, in fantasia, aveva ucciso. Questo episodio mostra quanto sia importante, per la relazione madre-bambina, non incorrere nell'errore di esperienza. Nel suo vissuto, la bambina vive un'emozione rabbiosa verso la madre fantasmatica e la uccide; nell'ambito dei fatti, la bambina riesce a comunicare alla madre questa fantasia aggressiva. Nel fatto, la madre può interagire simpaticamente con la figlia, aiutandola a rafforzare la distinzione tra fatti e vissuti, commentando ironicamente la fantasia aggressiva della figlia. La relazione tra madre e bambina è il contenitore delle fantasie della bambina e della loro elaborazione ironica.

L'errore di esperienza confonde fatti e vissuti. Troppe volte ci sembra che le nostre e le altrui emozioni vengano originate, motivate da fatti, da eventi o fattori di realtà. Se le emozioni fossero una risposta a stimoli della realtà, sarebbero necessariamente e irrimediabilmente appartenenti all'individuo. La teoria stimolo-risposta configura necessariamente l'individuo quale attore della risposta, e lo stimolo come un elemento della realtà che agisce sull'individuo, sulla singola persona. Ma l'emozione rappresenta, sempre, una relazione: l'amore, l'odio, la rabbia, la stessa dissimulazione sono emozioni che hanno senso solo entro una relazione. Una relazione simbolicamente rappresentata e collusivamente agita. Non è possibile "odiare", senza configurare fantasmaticamente una relazione emozionata con ciò che si odia. La bambina che "uccide la madre" nella sua fantasia, simbolizza una specifica relazione con un aspetto della madre che vuole eliminare. Le emozioni configurano relazioni, ma relazioni con oggetti parziali, atti a sollecitare l'emozione collusiva. L'agito emozionale può reificare questa relazione con l'oggetto parziale se l'altro, nel processo agito collusivamente, s'identifica con la componente parziale della simbolizzazione e la reciproca.

### ***Motivi che portano all'errore d'esperienza nella pratica clinica***

Possiamo ora considerare la componente difensiva insita nel trasformare le emozioni, i vissuti emozionali in risposte a stimoli ambientali. Si evita, in tal modo, di considerare la costruzione emozionale evocata nelle relazioni sociali, traendo così un duplice vantaggio: le emozioni sono un evento dell'individuo e sono determinate dagli stimoli ambientali che ognuno di noi subisce, senza "colpa". È il contesto, in quest'ottica, che si propone quale responsabile delle emozioni che ciascuno di noi prova. Quando l'emozionalità non è congruente con le caratteristiche dello stimolo ambientale, allora e solo allora la "responsabilità" delle emozioni ricade sul "come è fatta una persona", giustificando così l'attribuzione di stranezza o di pazzia alle emozioni stesse. La teoria che definisce l'emozione come costruzione simbolica volta a configurare il contesto, cambia radicalmente la prospettiva "diagnostica", così come è di contro giustificabile entro la teoria stimolo-risposta. L'emozionalità, nella prospettiva psicoanalitica che chiamerò semeiotica, implica che ognuno di noi, in collusione con il contesto, costruisca simbolizzazioni "pazze" – se così vogliamo chiamarle – in quanto il mondo emozionale non corrisponde per nulla alle attese del senso comune. L'emozionalità è una sorta di sconfirma, liberatoria, del senso comune. Pensiamo alla bambina che, nella fantasia collusiva, è attraversata dall'emozione di uccidere la madre. L'emozionalità può orientare alla conoscenza di noi stessi e

delle relazioni che noi sperimentiamo, solo se viene pensata. Pensare emozioni significa dare senso alle emozioni che proviamo entro la nostra esperienza relazionale, comprendendo quale dinamica simbolica viene motivata dalle esperienze della nostra convivenza. Vorrei sottolineare la profonda differenza tra il “conoscere” le emozioni proprie e altrui, come viene suggerito dalla prospettiva cognitivista, e il pensare emozioni. Conoscere, nell’ottica cognitivista, vuol dire dare un nome all’emozione che si prova: provo stanchezza, non mi piace, sono arrabbiato, provo antipatia, mi sento giudicato ingiustamente; molto meno, di contro, emozioni del tipo: provo attrazione, mi sento eccitato, sono innamorato.

Dare un nome significa anche valutare l’emozione nella sua legittimità o nella sua natura disdicevole, secondo il senso comune. Si pensi, è solo un esempio, ai “pensieri cattivi” della morale cattolica: si tratta di emozioni che non è legittimo provare, che vanno rigettate colpevolmente. Si potrebbe obiettare che le emozioni “cattive” fanno parte della nostra struttura mentale, del “come siamo fatti” e quindi si dovrebbero imputare a chi ci ha creati in tal modo. Ma queste considerazioni porterebbero lontano. Meglio restare entro il rilievo che la consapevolezza delle nostre emozioni, il riconoscerle e il nominarle, porta con sé – inevitabilmente – un giudizio di valore sulla legittimità delle emozioni stesse. Ricordo ancora Di Nuovo (2018) che, a questo proposito, dice tra l’altro: “saper essere competitivi quando necessario [...] senza trasformare la competitività in ostilità verso l’avversario” (p. 79). Ecco un esempio, a mio modo di vedere, di ingenuità emozionale trasformata in predica, ai vecchi tempi si diceva “un fervorino” buonista. Dove sta il confine tra competitività e ostilità? Nel nominalismo emozionale, tutto questo non ha senso. Verrebbe da pensare ai tifosi di una squadra di calcio e alla loro capacità di essere competitivi, senza essere ostili nei confronti dell’avversario. Pensiamo ai romanisti, competitivi ma non ostili nei confronti dei tifosi della Lazio! Già il chiamare l’altro quale “avversario”, implica ostilità! Abbiamo recentemente proposto la distinzione tra litigare e confliggere (Carli & Paniccia, 2017). Ipotizzando che il litigio comporti un confronto aggressivo ove il tema del contendere è l’altro, con le sue caratteristiche, i suoi difetti, le sue connotazioni personali. Si litiga quando, come dicono nel dialetto napoletano, “si fa a chi so’ io e chi sei tu”. Il conflitto, di contro, comporta un confronto e una differenza d’opinione su una cosa terza, una questione economica, scientifica, politica, una decisione da prendere o altro. Nel conflitto serve competenza a trattare circa il tema “altro” sul quale verte la divergenza d’opinioni, di valutazione, di lettura ... e l’interesse dei contendenti circa la rilevanza di ciò su cui si confligge.

Il tifare per una squadra non implica una cosa terza, la competitività comporta la vittoria sull’avversario e il tifo è sempre tifo per la propria squadra e tifo contro l’avversario.

Anche in questi esempi si parla di competitività o di ostilità, ma l’emozionalità implicata viene giustificata motivazionalmente da un modello categoriale della relazione. Non ha senso, ad esempio, valutare positivamente il conflitto e condannare il litigio. La lettura categoriale non comporta valutazioni moralistiche, quanto una descrizione psicodinamica dell’evento.

C’è da chiedersi quale sia il motivo che porta molti contesti alla valorizzazione degli psicologi che fanno diagnosi sui fatti, piuttosto che lavorare sui vissuti e sulla possibilità di sviluppare un pensiero sui vissuti stessi.

Una risposta a questo interrogativo è, a mio modo di vedere, importante: aiuta a comprendere quella sorta di “guerra” tra impostazione cognitivista e impostazione psicoanalitica, in atto da diversi anni nei più differenti ambiti del sistema sociale.

Prendiamo ad esempio la scuola. Parlo della scuola attuale, segnata dal dilagare della diagnosi riferita ai più diversi “disturbi” o deficit o difficoltà d’apprendimento; disturbi dei quali sarebbe affetta la più gran parte degli alunni o degli studenti. Questa *vis* diagnostica si è sviluppata conseguentemente alla riforma scolastica che ha istituito l’inserimento degli “handicappati” – così si chiamavano allora<sup>18</sup> – a scuola (Carli, 2018b). La riforma Falcucci, di fatto, istituiva la prassi per cui nelle codette classi “normali” – vale a dire classi che non erano classi differenziali o appartenenti a scuole speciali – potessero essere presenti alunni “diversi” da quelli normali. L’idea era quella di porre fine a ogni discriminazione circa il potenziale degli alunni, favorendo la socializzazione e l’apprendimento di tutti, normali o portatori di handicap; questi ultimi facilitati anche dalla presenza, a loro dedicata, dell’insegnamento di sostegno. È importante sottolineare quanto avvenne, dal punto di vista della costruzione simbolico-emozionale, negli insegnanti della nostra scuola con l’attuazione della riforma. Sino a quel momento, l’insegnante di scuola materna, elementare o media *sapeva che tutti i suoi alunni o studenti erano normali*. Una normalità variegata e differenziata per varie ragioni, dal livello intellettuale all’emozionalità, dalla motivazione alla competenza al lavorare in gruppo e così via. L’insegnamento prevedeva la facilitazione all’apprendimento per tutti i ragazzi della classe, e questo – più o

---

<sup>18</sup> La legge 517/77 (legge Falcucci, del 1977), introduce il principio dell’integrazione mediante l’assegnazione di insegnanti di sostegno alle classi che accolgono *alunni portatori di handicap*; si apre così la possibilità di attivare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

meno faticosamente – avveniva nella quasi totalità dei casi. Certamente, per gli insegnanti era faticoso avere a che fare con le “diverse normalità”<sup>19</sup> presenti nella classe; certamente gli insegnanti differenziavano tra le caratteristiche dei ragazzi – come peraltro facevano anche gli stessi ragazzi – ma tutto era compreso entro un’area di normalità che caratterizzava, appunto, la scuola normale. Con l’inserimento degli alunni portatori di handicap – realizzata con le buone intenzioni volte a porre fine ad una discriminazione tra normalità e problematiche “speciali” – si è istituita normativamente una nuova dimensione simbolica nella classe scolastica: la presenza di alunni normali e di alunni “non normali”, la cui denominazione è poi cambiata nel tempo, alla rincorsa di una pietosa formulazione politicamente corretta. Questa nuova situazione, con gli anni, ha modificato l’assunto – indiscutibile prima della riforma – circa il fatto che tutti i ragazzi di una classe scolastica “normale” fossero normali. Nel frattempo, è importante sottolinearlo, sono cambiati anche gli insegnanti, sempre meno preparati culturalmente e professionalmente; insegnanti che arrivavano da una realtà universitaria in profonda crisi, caratterizzata da un deterioramento della formazione che sembrava aver rinunciato alla sua funzione di promozione – sia pur classista – della cultura. L’università di massa, voluta in un periodo storicamente difficile per il nostro paese, fu promossa quale bandiera del progressismo, senza peraltro pianificare e provvedere ai mezzi e alle strutture necessari per una seria formazione delle nuove, numerosissime leve. Questo fu particolarmente pesante per le facoltà umanistiche, quelle facoltà – più di altre – preposte alla formazione dei futuri insegnanti.

I “nuovi” insegnanti, spesso mal preparati, erano sempre meno competenti nel promuovere un *apprendimento per le diverse normalità*. Inizialmente, poco a poco, un’ingravescente intolleranza per tutto ciò che rendeva difficile, faticoso, incomprensibile il lavoro con ragazzi che chiedevano di essere motivati ad un’esperienza scolastica sempre meno apprezzata dalla cultura d’appartenenza e dalla rappresentazione sociale. Gli insegnanti mostrarono una sempre più bassa tolleranza per tutto ciò che metteva in discussione il loro “potere” di imporre comportamenti obbedienti, disciplina, ordine e acquiescenza ai voleri degli insegnanti stessi. Con questa intolleranza ai comportamenti devianti colluse una psicologia che moltiplicava le forme di disagio attribuite ai ragazzi, e collusero molti genitori che vedevano nelle risorse “pubbliche” potenzialmente dedicate ai loro figli se diagnosticati, un’opportunità da cogliere e pretendere. Famiglie che, pur di accedere alle risorse pubbliche (insegnante di sostegno, assistente educativo culturale o assistente specialistico, neuropsichiatra infantile, psicologi delle ASL e/o della scuola) tolleravano o vedevano di buon occhio il fatto che i loro figli fossero diagnosticati. Espressione di una cultura ove l’avidità di possesso nei confronti delle risorse pubbliche è preponderante rispetto all’“etichetta” problematica che la diagnosi può comportare, nel medio-lungo periodo, per l’adattamento sociale del figlio. Questa dinamica collusiva tra insegnanti, famiglie e, a volte, ragazzi stessi, ha trasformato profondamente l’inserimento dei ragazzi portatori di handicap nelle scuole “normali”, com’era l’intento della legge Falcucci.

Un tempo, la funzione psicologica a scuola aveva l’obiettivo di difendere la normalità dei ragazzi e del gruppo classe, sia pur nelle diversità esistenti al suo interno. Ricordo, è solo un esempio, un’insegnante di educazione tecnica che si lamentava, con me psicologo del Centro d’Orientamento, per le scarse capacità mnemoniche di un ragazzo al quale non riusciva a far mandare a memoria i facili nomi delle componenti di una foglia. Sorrisi, conoscendo bene il ragazzo, e chiesi all’insegnante di interrogarlo sui nomi e cognomi dei giocatori di calcio, suddivisi per ruolo, di tutta la serie A e di tutta la serie B: non ne avrebbe sbagliato uno! Vedemmo, con l’insegnante, che il problema non era la “memoria”<sup>20</sup>, quale caratteristica strutturale del ragazzo, quanto la sua motivazione ad apprendere. L’insegnante capì e parlammo a lungo sul come motivare i ragazzi ad apprendere le poche nozioni che intendeva passare loro. *Per incidens*, quel ragazzo divenne un apprezzato giocatore nel calcio professionistico; più avanti negli anni, militò in una squadra di serie A e partecipò anche a molte partite della nazionale italiana di calcio. Ricordo il profondo conflitto che dovette sostenere con la preside e alcuni insegnanti di una scuola media, per via di una ragazza che soffriva di distrofia muscolare e veniva ritenuta inadatta alla scuola “perché parlava a fatica e sbavava”, cosa ritenuta disdicevole da chi pensava alla normalità come ad una compostezza che non doveva suscitare fantasie di disgusto. Conoscevo bene la ragazza e ne apprezzavo la vivida intelligenza e il forte interesse ad apprendere. Mi confrontai conflittualmente con preside e insegnanti, sostenendo anche che il gruppo classe era dalla parte della ragazza, solidale con lei nel sopportare il suo “sbavare”. La ragazza non fu allontanata dalla scuola media, proseguì poi i suoi studi, si laureò in medicina, si specializzò in neurologia dedicando la sua vita professionale alla diagnosi precoce e alla cura delle distrofie muscolari, con un apprezzato successo scientifico internazionale. Ricordo questi episodi per sottolineare come, all’epoca<sup>21</sup>, lo psicologo operava per

<sup>19</sup> Mi riferisco alla nota ministeriale del 17 maggio 2018, citata da Santo Di Nuovo e più sopra riportata.

<sup>20</sup> Ecco un ulteriore esempio di errore di esperienza.

<sup>21</sup> Eravamo negli anni Sessanta del secolo scorso.

“difendere” la normalità dei ragazzi e del gruppo classe, aiutando insegnanti e famiglie a valorizzare le risorse che i ragazzi stessi presentavano, più che a sottolinearne le carenze o i deficit.

Ricordo la proposta che feci in quegli anni, volta ad una lettura del sociogramma con i parametri della teoria della “detezione del segnale” (SDT) (Carli, Guerra, Cannizzo & Daini, 1980; Carli & Mosca, 1980) e all’uso dello strumento sociometrico per analizzare la dinamica del gruppo classe, superando la visione individualista dell’adattamento all’esperienza scolastica e individuando nella relazione entro il gruppo scolastico il contesto di un intervento volto a facilitare apprendimento e socializzazione, in stretta interazione. Proprio in questi giorni, sul quotidiano *La Repubblica* viene riportata l’esperienza di alcuni psicologi danesi che superano il bullismo pensando alla scuola come esperienza centrata sul gruppo classe e non sui singoli individui, un’esperienza di socializzazione entro la quale intervenire tramite il sociogramma<sup>22</sup> (Alexander, 2019). A distanza di cinquant’anni, le esperienze ritornano.

Con il bisogno di diagnosticare le differenze prestazionali, con la spasmodica attenzione ai deficit in ogni campo, dall’apprendimento alle prestazioni cognitive, dall’emozionalità alla socialità, al comportamento a scuola, le cose sono profondamente cambiate. Non sembra, d’altro canto, che questa frenesia diagnostica, questo sforzo d’attuazione di insegnamenti differenziati, questo piegare la didattica ai bisogni educativi speciali, tutto questo sia in grado di ottenere risultati apprezzabili nella preparazione scolastica dei ragazzi, nell’elevare il livello formativo di chi frequenta la scuola italiana e in particolare la scuola dell’obbligo. Anzi, all’università arrivano studenti sempre meno competenti nello scrivere, sempre più disorientati nella motivazione allo studio, sempre più incapaci di organizzare un metodo critico nell’affrontare la formazione universitaria.

La nouvelle vague formativa, è chiaro anche dalla sola lettura del lavoro di Santo Di Nuovo, ma attraversa tutta la letteratura didattica e psicologica orientata alla diagnosi del disagio nelle sue varie forme, pecca di un individualismo sfrenato. La diagnosi, nelle sue multiformi variegature, concerne sempre e sistematicamente singoli ragazzi. Ciò significa che l’orientamento diagnostico riguarda i giovani, presi uno a uno nelle loro caratteristiche cognitive, e non concerne mai la relazione; ignorando che l’esperienza scolastica, nelle sue componenti fondamentali di apprendimento e socializzazione, non è riducibile alle sole caratteristiche cognitive dei singoli ragazzi, ignorando la relazione tra loro, la relazione tra gruppo classe, singoli ragazzi e insegnante, la relazione tra genitori, insegnanti e ragazzi. Il cognitivismo, in definitiva, manca di modelli concernenti la relazione, concernenti quindi la dinamica emozionale che attraversa, costruisce e sviluppa la relazione sociale. Anche l’apprendimento nelle sue più basilari componenti, la lettura, la scrittura, il far di conto, è un evento che si può analizzare solo riduttivamente, se non si considera la dinamica relazionale entro la quale esso necessariamente avviene.

Ricordiamo che la diagnosi, quella diagnosi cognitiva che nulla ha a che vedere con la diagnosi in ambito medico, concerne la *struttura* individuale. Un ragazzo “è dislessico”, cosa ben diversa dall’affermare che il ragazzo è affetto da dislessia. Dello stesso ragazzo, in medicina, si direbbe che è affetto da infiammazione bronchiale, non si direbbe mai che è “bronchitico”. La diagnosi cognitiva, in altri termini, parla di caratteristiche disposizionali della persona. Il linguaggio ha una sua rilevanza, quando diciamo che un giovane “è” ADHD, “è” autistico, “è” oppositivo provocatorio.

Interessante notare che, di fronte alla rilevazione di caratteristiche disposizionali, non si dispone di “terapia”, nel senso classico del termine medico. La terapia medica, non è inutile ricordare tutto questo, si fonda sulla diagnosi eziopatogenetica, quella diagnosi – per dirla con Fornari (1976) – che distingue il *male altro* da combattere, dal *bene proprio* della persona che è portatrice di quel male. Ricordiamo, anche, che la diagnosi eziopatogenetica si perde nella nebbia, quando viene trascurata o negata la domanda diagnostica da parte del paziente, quella domanda che fa esistere il medico e che lo legittima, in alleanza collusiva con il paziente, a individuare il male altro da curare. Due sono le grandi aree ove *viene meno la domanda della persona alla diagnosi*: il malato mentale e il bambino. Le diagnosi disposizionali, diagnosi che avvengono su committenza diversa da quella della persona diagnosticata, non prevedono una terapia eziopatogeneticamente orientata (Carli, 2016), quanto la prescrizione psicofarmacologica e, in forma diffusa ed estemporanea, interventi di natura rieducativa. In altri termini, è proprio nell’ambito della malattia mentale e in quello infantile che le diagnosi, il più delle volte, si fanno diagnosi disposizionali.

Siamo, in sintesi, confrontati con due ordini di possibile azione dello psicologo: la rieducazione quale iniziativa dello psicologo che fa diagnosi, l’intervento psicologico clinico per lo psicologo che si occupa di vissuti e di relazioni, che si muove analizzando la domanda della committenza.

---

<sup>22</sup> Il sociogramma è una metodologia creata da Jacob Levi Moreno (1951) per analizzare la posizione di un individuo all’interno di un gruppo e fornire informazioni rispetto ad esso.

### ***Vissuti e fatti: Dove la scientificità diviene scientismo***

La cultura fondata sulla convinzione che i fatti siano “stimoli” atti a evocare risposte condizionate e prevedibili, è radicata in tutti noi, nella nostra cultura collusiva. Quante volte sentiamo dire, nella ricerca delle cause circa le difficoltà emozionali presentate da un giovane, che si tratta del figlio di genitori separati? La violenza in famiglia, è un altro esempio, sembra condizionare in modo determinante il futuro dei giovani. L’aver subito una qualche forma di violenza in gioventù, sembra influenzare in modo decisivo la vita di una donna. A ben vedere, le cose vanno in modo molto diverso: i figli di famiglie agiate possono aver successo nella vita o finire irretiti entro la tossicodipendenza. L’elevato livello di aspirazione dei genitori o dei nonni può motivare al successo un giovane o può evocare depressione, paura per l’insuccesso; una paura così forte da avere, per il giovane stesso, un disastroso effetto paralizzante. Potrei continuare a lungo in una sconfirma di equazioni tra situazione familiare o sociale e destino della singola persona.

Ciò che interessa qui sottolineare, è la frequente radicalizzazione culturale della relazione stimolo-risposta in molti ambiti della convivenza.

Altrettanto rilevante è la convinzione di una relazione molto stretta tra fattori strutturali, biologici, che caratterizzano una persona e la sua riuscita nella vita, il suo equilibrio mentale, la sua motivazione al successo o il suo modo di socializzare nel corso degli anni.

Le nostre credenze sono ancorate al modello stimolo-risposta molto più intensamente di quanto non si creda. Sappiamo anche che, entro la dialettica *nature-culture*, prevale il modello *nature* quando, entro le convinzioni sociopolitiche, prevalgono ideologie conservatrici, di destra; mentre, all’opposto, prevale l’attribuzione di una maggior rilevanza della cultura – per le dinamiche di convivenza – quando s’impongono modelli ideologici progressisti, di sinistra. Questa affermazione, evidentemente, appartiene al modello progressista, nel suo stabilire una relazione stretta tra modelli ideologici circa il sistema sociale e la dialettica *nature-culture*. Possiamo anche evidenziare come il primo modello consideri, in prevalenza o esclusivamente, l’individuo nelle sue connotazioni strutturali (razza, intelligenza, dimensioni genetiche, connotazioni fisiche o psicologiche, genere e differenze di genere, fasi della vita con particolare attenzione all’adolescenza), mentre nel secondo modello l’attenzione si sposta alla relazione e ai modelli della relazione, entro la più ampia fenomenologia della convivenza.

La situazione contemporanea ha visto uno spostamento, in riferimento alla dialettica tra natura e cultura, decisamente a destra: viene privilegiata una cultura conservatrice, attenta all’individuo e alle determinanti contestuali quali fattori che ne condizionano assetto psicologico e comportamento. Questo, a mio modo di vedere, è il motivo che giustifica il successo odierno, in molti settori della psicologia, della psichiatria, più in generale delle scienze umane, del cognitivismo.

Un successo che deforma, altera tendenziosamente la nozione di “scienza”, trasformando la scienza in uno “scientismo” ingiustificato quanto dannoso per la cultura.

Un esempio? L’ho più sopra riportato. Rivediamolo:

Le neuroscienze hanno confermato, con studi recenti sulle interazioni fra amigdala e ippocampo nei processi di apprendimento, quanto gli insegnanti avevano intuitivamente capito da tempo: l’attivazione emotiva interviene nell’apprendimento per cui se lo studente è coinvolto emotivamente in un argomento, riuscirà a conservare meglio le informazioni; al contrario, se a un argomento viene associata ansia o vergogna per insuccessi precedenti, il processo di apprendimento ne risentirà e anche i suoi contenuti saranno contrassegnati da queste emozioni negative: ciò che spesso avviene per la matematica (Di Nuovo, 2018, pp. 47-48).

Credo che raramente ci si possa imbattere in un esempio di “scientismo”, inutile e problematico, come leggendo queste righe.

Vediamo in dettaglio. Nel corso di un “processo d’apprendimento”, i neuroscienziati hanno rilevato un *concomitante* evento d’interazione tra amigdala e ippocampo. La cosa che già a una prima occhiata appare interessante, è la contrapposizione tra gli “studi recenti” delle neuroscienze e l’intuizione degli insegnanti, avvenuta “da tempo”. Se si vuol essere “scientifici” è molto importante che gli studi, le ricerche alle quali si fa riferimento, siano “recenti”: a testimonianza di quanto lo scienziato sia aggiornato; nell’ipotesi che l’apporto delle scienze evolva rapidamente e ciò che si cita, ciò a cui ci si appoggia per le proprie affermazioni, sia recente e non datato. Altra osservazione concerne il “rilevare” sperimentalmente dei neuroscienziati e l’“intuire” degli insegnanti. L’intuizione può arrivare, come in questo caso, alle stesse conclusioni della sperimentazione, ma l’affidabilità, la rilevanza “scientifica” della sperimentazione ha tutt’altra importanza e credibilità.

Sembra che, nelle poche parole ora evidenziate, siano racchiusi tutti gli stereotipi di uno scientismo di facciata, tendenzioso e supponente.

Ci sono poi alcuni interrogativi. L'interazione amigdala-ippocampo, a quanto si coglie, è correlata con l'attivazione emotiva nell'individuo. Anzi, *l'interazione amigdala-ippocampo è un evento neurologico che viene denominato "attivazione emotiva"*. Se si predispose una situazione sperimentale di "apprendimento" e si è in grado di rilevare, contemporaneamente, l'interazione tra amigdala e ippocampo, dunque, si evidenzia come l'apprendimento possa coincidere con un'interazione neurologica che viene denominata, anche, attivazione emotiva. Sarebbe importante, in primo luogo, sapere con quali criteri viene definito e strutturato l'"apprendimento", entro la situazione sperimentale.

Ma procediamo. Nelle frasi successive, l'autore identifica l'attivazione emotiva, coincidente come abbiamo visto con l'interazione amigdala-ippocampo, con il *coinvolgimento emotivo* dello studente entro un argomento definito. Questa identificazione è epistemologicamente infondata, in quanto assimila un fenomeno neurologico (l'attivazione emotiva) a un fenomeno psicologico (il coinvolgimento emotivo). Il neuroscienziato, l'interrogativo mi sembra importante, pensa che l'esistenza di un'interazione amigdala-ippocampo – mentre uno studente legge un libro per apprendere un argomento, o ascolta una lezione scolastica su uno specifico argomento – possa significare che lo studente è coinvolto emotivamente? Assimila il coinvolgimento emotivo, su un argomento che si sta apprendendo, all'interazione amigdala-ippocampo? E con quali categorie – il neuroscienziato – definisce l'essere coinvolto emozionalmente in quell'argomento, da parte dello studente? Oppure, e questo sarebbe ancora più grave, identifica il coinvolgimento emozionale sull'argomento con il ricordare "meglio" le informazioni?

Semberebbe, in definitiva, che tutto l'esperimento si risolve nella seguente affermazione: quando, nel corso dell'apprendimento di un argomento scolastico, si rileva interazione tra amigdala e ippocampo, lo studente ricorda "meglio" le informazioni che sta studiando. Come si verifica il ricordo di quello che si è appreso? E che relazione c'è tra il ricordo di nozioni studiate nella fase di apprendimento e l'apprendimento stesso? Apprendere vuol dire ricordare "meglio" quanto si sta leggendo o ascoltando?

Qui è evidente l'errore di stimolo, commesso dal "neuroscienziato": lo scienziato verifica che, nel corso di una situazione sperimentale, che lui stesso definisce d'apprendimento – presumibilmente in laboratorio – si evidenzia un'interazione amigdala-ippocampo. Quando avviene tale interazione, lo studente ricorda *meglio* le nozioni studiate, mentre se l'interazione amigdala-ippocampo non avviene, il tasso delle nozioni ricordate è più basso, pur avvenendo anche in tale evenienza.

Ritorno all'errore di stimolo, quale pericolo di confondere la nostra conoscenza delle "condizioni fisiche" o fisiologiche dell'esperienza (sensoriale o di apprendimento, com'è in questo caso) con l'esperienza stessa "così com'è per sé stessa". In sintesi, l'interazione amigdala-ippocampo può essere considerata quale correlato fisiologico del processo di ricordo "migliore" delle nozioni che si leggono o si ascoltano entro un'esperienza che illecitamente – e vedremo tra breve il perché – il neuroscienziato chiama esperienza d'apprendimento. Ma i correlati fisiologici non "spiegano" gli eventi psicologici; ne sono, appunto, i correlati secondo il principio di isomorfismo, postulato dai teorici della Gestalt più di mezzo secolo or sono. Possiamo quindi affermare che – nell'enunciato che stiamo analizzando – si mettono in evidenza, confusamente, due ordini di eventi, di natura epistemologicamente diversi, correlati con un unico "fatto", vale a dire la condizione sperimentale di studio di un argomento scolastico, da parte di uno o più studenti: da un lato l'interazione amigdala-ippocampo che il neuroscienziato denomina attivazione emotiva; dall'altro il coinvolgimento emozionale che lo studente mostra nei confronti dell'argomento che sta studiando, costruito che implica la simbolizzazione emozionale dell'argomento e quindi un possibile interesse per lo stesso. Lo ripeto: identificare attivazione emozionale, evento di natura fisiologica, con il coinvolgimento emozionale, evento di natura psicologica, è errato dal punto di vista epistemologico. Quanto poi all'identificare l'apprendimento con il ricordo di dati, nozioni lette o ascoltate durante la fase sperimentale, si tratta di un "errore psicologico" molto grave: l'apprendimento implica il ricordo di nozioni, elementi contenuti in ciò che si studia, ma comporta anche l'elaborazione di un pensiero *meta* nei confronti di ciò che si studia, quindi di una metaconoscenza che organizza la conoscenza stessa. Senza questa dimensione fondante un pensiero meta, l'apprendimento si ridurrebbe a solo evento mnemonico, di ripetizione, tramite il ricordo, di ciò che si è studiato.

Va anche sottolineato quel "conservare meglio le informazioni" del quale parla l'autore, in conseguenza dell'attivazione emotiva. Quest'ultima, identificata con l'attivazione di connessioni neurali tra amigdala e ippocampo, risponde necessariamente alla "legge tutto o nulla" che presiede allo stimolo neurale: l'interazione tra amigdala e ippocampo può esserci o non esserci, senza alternative modulari al "sì" o al "no". La conservazione delle informazioni, di contro, può essere modulata quantitativamente, soprattutto se si rende eguale il peso informativo degli elementi ricordati, come se fossero equivalenti. Di qui il "conservare meglio o peggio le informazioni", nelle due uniche situazioni sperimentali che la neurologia consente: interazione amigdala-ippocampo presente o assente. L'affermazione "conservare meglio le informazioni" la

dice lunga sulla pochezza “sperimentale” che il neuroscienziato è in grado di rilevare circa ciò che, impropriamente, viene chiamato “apprendimento”.

In sintesi, gli scienziati non hanno confermato nulla, circa le intuizioni degli insegnanti. L’interesse degli studenti per l’argomento studiato e il rapporto tra tale interesse e la conservazione delle informazioni, ma anche la capacità di trasformare in conoscenza “meta” le informazioni stesse, tutto questo appartiene a una dinamica psicologica che gli insegnanti possono conoscere e verificare tramite un’esplorazione dei vissuti che gli studenti singoli e il gruppo classe manifestano. L’interazione amigdala-ippocampo, di contro, è un fatto; un fatto che il neuroscienziato identifica con l’attivazione emozionale, pure assimilata a un fatto.

La scientificità del neuroscienziato, in definitiva, sembra collegabile al suo evidenziare fatti. Con Nicolais, potremmo dire “fatti oggettivi”. Fatti che nulla hanno a che vedere con i vissuti. Certamente, al vissuto corrisponde – sempre – anche un “fatto” fisiologico, ma pensare che il fatto determini il vissuto rappresenta un errore d’esperienza, mentre il considerare la conoscenza del fatto quale assimilabile alla conoscenza del vissuto, corrisponde ad un errore di stimolo.

C’è da chiedersi quale sia il motivo per cui la rilevazione dei fatti, per una psicologia cognitivista, possa apparire più “scientifica” della conoscenza dei vissuti. Una conoscenza, quella dei vissuti, che passa necessariamente per la soggettività, sia di chi è attore della conoscenza come di chi, tramite la propria soggettività, si propone quale “soggetto” di conoscenza.

Alla conoscenza dei vissuti si sostituisce il possesso dei fatti. Diagnosticare, valutare la normalità o la patologia di specifici comportamenti, definire cosa è scientifico o no, decidere del destino di un bambino, evidenziandone lo spettro autistico o definendo con connotazioni disposizionali (disturbo oppositivo provocatorio, ad esempio) comportamenti occasionali e connotati contestualmente, tutto questo trasforma la conoscenza in potere dell’uno sull’altro. Un potere che sottrae lo psicologo alla relazione, per trasformare le sue relazioni professionali in conquiste o manifestazioni di potere (diagnostico, riabilitativo, prescrittivo di comportamenti etc.). È evidente, in queste manifestazioni del potere psicologico, impaurente e volto a creare dipendenza, la propensione al possesso dell’altro. Una propensione al possesso che denota avidità, in tutte le sue manifestazioni, e che si sostituisce alla relazione volta alla conoscenza. Si profila così una nuova e sempre più diffusa “funzione” professionale dello psicologo, che si affianca alla nuova funzione assegnata all’assistente sociale, o meglio ai “servizi sociali”. Si tratta di due funzioni che per differenti motivi, sono volte ad impaurire e minacciare le persone o i gruppi familiari: la diagnosi di un disturbo o la diagnosi di adeguata o inadeguata genitorialità, in alleanza con la magistratura, stanno assumendo sempre più il ruolo di veri e propri spauracchi, soprattutto per i ceti socioeconomici medio bassi o decisamente bassi. Il terrorizzare l’altro, da sempre nella storia dell’umanità, è stato un mezzo efficace per possederlo e asservirlo. Oggi, per molte persone o gruppi che non hanno i mezzi culturali e relazionali per difendersi, psicologi e assistenti sociali, spesso in collusione tra loro e con la magistratura ordinaria o minorile, hanno assunto una funzione “terrorizzante” che snatura la caratterizzazione professionale “d’aiuto” e che istituisce il possedere l’altro quale motivazione professionale prevalente. Ma possedere l’altro, nelle modalità alle quali sto facendo riferimento, significa negarne la soggettività e “fattualizzare” l’oggetto della conoscenza e della valutazione. Questo apre al problema di come si conosce la soggettività, quali possono essere gli strumenti per tale conoscenza dei vissuti.

La conoscenza dei vissuti passa per la relazione, quindi per la soggettività. Il colloquio psicologico, ad esempio, è uno strumento che consente di conoscere la soggettività. Ma la conduzione di un colloquio, contrariamente alla rilevazione di un fatto, comporta una lunga e complessa preparazione professionale. Un secondo strumento di conoscenza dei vissuti è il resoconto. Resocontare circa la propria esperienza, significa passare dall’agito emozionale alla ricostruzione dell’agito tramite categorie interpretative del vissuto che ha accompagnato l’agito stesso. Il resoconto rappresenta un fondamentale strumento di conoscenza delle interazioni tra vissuti, nell’ambito della psicoterapia, dell’intervento psicologico clinico, del lavoro clinico con i gruppi e con le organizzazioni sociali. *Conoscenza delle interazioni tra vissuti.* Ricordo, a questo proposito, che la conoscenza dei fatti è sempre conoscenza di ciò che succede al singolo individuo. Un individuo sottoposto a esperimenti, ad esempio da parte dello “scienziato”, senza che lo scienziato sia interessato a conoscere o sia in grado di conoscere cosa succede nell’interazione tra lui e il soggetto sperimentale. Senza che lo scienziato senta il bisogno di una tale conoscenza. Il primato, ingiustificato quanto supponente, dell’oggettività sperimentale giustifica, agli occhi di tale scienziato, l’inutilità di una conoscenza della relazione. Noi sappiamo che la relazione sta alla base della totalità dei fenomeni psicologici. Senza una conoscenza della relazione, in particolare della relazione collusiva, non ci si avvicina che per approssimazione alla psicologia. Un’approssimazione che non apporta nulla di utilmente innovativo alla conoscenza psicologica.

Colloquio, resoconto, si diceva; a questi due fondamentali strumenti di conoscenza dei vissuti e della relazione tra vissuti, vanno poi aggiunti quegli strumenti di ricerca che rientrano nell’area dei “test”

psicologici. Penso al Rorschach, al TAT, al Wartegg, al MMPI, a quegli strumenti – proiettivi, tematici o altro – che aiutano nella conoscenza concernente *invarianze* nei vissuti di una persona. Sappiamo quanto sia complessa la relazione tra nozioni quali vissuto da un lato, personalità dall’altro. Il vissuto concerne l’esperienza emozionale sollecitata dalla relazione contingente che via via ciascuno di noi sperimenta nella propria convivenza; la personalità concerne, di contro, caratteristiche, ritenute “stabili”, del nostro modo di simbolizzare emozionalmente il contesto, quindi modalità relativamente stabili di organizzare i vissuti. Forse è questo il motivo per cui questi test, molto utilizzati in clinica qualche decennio fa, sono ora passati in disuso.

Ricordo poi i due strumenti che SPS<sup>23</sup> ha proposto da qualche decennio, AET (Analisi Emozionale del Test) e ISO (Indicatori di Sviluppo Organizzativo) (Carli, Paniccia, Giovagnoli, Carbone, & Bucci, 2016). Si tratta, è solo un accenno questo mio, di strumenti fondati sulla statistica multivariata che consente di costruire ipotesi, non di dimostrare ipotesi. Sono quindi strumenti che possono accompagnare un intervento psicologico clinico, che possono aiutare nella conoscenza dei modelli culturali che caratterizzano un contesto entro il quale s’interviene, entro il quale si vuol orientare la relazione tra vissuti.

## Conclusioni

Il mestiere dello psicologo è difficile e la professione psicologica necessariamente percorre una strada irta di difficoltà e frustrazioni. Conoscere e dare un senso ai vissuti, pensare emozioni, istituire una relazione volta a perseguire questi obiettivi, tutto questo comporta una competenza complessa che non può contare su strutture relazionali date, tali da garantire uno spazio relazionale e contestuale ove dispiegare la propria competenza. Questo è possibile per il medico o per il personale sanitario in generale. L’ospedale e i suoi reparti di degenza o l’ambulatorio con i suoi riti, sono contesti costruiti al fine di istituire quella relazione di dipendenza del paziente dal medico che consenta al medico di agire la sua competenza. Lo psicologo non può fruire, usualmente, di questo apparato contestuale atto a fondare una relazione entro la quale agire la sua competenza. Lo psicologo, in qualche modo, è in balia del paziente o delle persone con le quali è chiamato a lavorare. Se a questo si aggiunge l’indeterminatezza professionale e la problematica e stereotipale rappresentazione sociale della sua figura, si può comprendere come lo psicologo si trovi sovente, nella sua professione, a istituire un rapporto complesso e instabile, soggetto agli agiti difensivi delle persone con le quali lavora, praticamente senza una valida difesa del suo lavoro, della sua immagine, della sua reputazione, della sua autostima. Tutto questo avviene nei differenti ambiti della professione psicologica, dalla consulenza nel contesto lavorativo alla psicoterapia, dall’intervento nel contesto scolastico alla consulenza familiare.

Si può allora capire come gli psicologi si siano “ribellati” alla debolezza della loro professione, all’essere caratterizzati da una scarsa definizione professionale, del prodotto che essa persegue, caratterizzati inoltre dalla fragilità del legame che intrattengono con la loro clientela.

Riflettiamo su questo: l’ingresso massiccio degli psicologi nel sistema sociale e professionale italiano, data ormai dalla metà degli anni Settanta del secolo scorso. Da quasi cinquant’anni gli psicologi operano strutturalmente nel nostro paese, hanno un Ordine professionale nazionale e regionale, hanno un albo professionale con un elenco per la psicoterapia, sono più di centomila sul territorio nazionale. Sin dall’inizio della professione psicologica, promossa dalle facoltà universitarie di psicologia che si sono moltiplicate nelle differenti regioni del paese, sembra peraltro che *nulla sia cambiato* per quanto concerne la definizione e la rappresentazione sociale della professione psicologica. La professione ha puntato tutto sulla psicoterapia, sul recupero ambiguo di un prestigio della professione psicologica in imitazione della professione medica, rinunciando a una sua specificità, potenzialmente interessante e motivante. Gli psicologi, è solo un esempio,

---

<sup>23</sup> Lo Studio di Psicosociologia (SPS) viene fondato a Roma nel 1977. I riferimenti teorici di SPS sono la psicosociologia e la psicoanalisi. In particolare si realizza – negli anni Settanta e Ottanta – uno stretto rapporto di collaborazione con l’ARIP di Parigi (Association pour la recherche et l’intervention psychosociologique) e con lo Studio APS di Milano (Studio di Analisi Psicosociologica). SPS svolge attività di formazione all’Analisi della Domanda tramite seminari e attività di gruppo, nell’ottica psicosociale; effettua interventi psicosociali in molteplici organizzazioni: dalle aziende produttive di beni o servizi alla sanità, dalla scuola alle organizzazioni internazionali, dal volontariato alle forze armate o agli ordini religiosi. Nel corso degli interventi, SPS elabora specifici modelli di analisi istituzionale e realizza due strumenti di analisi delle culture locali: AET (Analisi Emozionale del Test) e ISO (Indicatori di Sviluppo Organizzativo). Nel 2007 fonda la Scuola di specializzazione in psicoterapia psicoanalitica, intervento psicologico clinico e Analisi della Domanda. La scuola quadriennale è riconosciuta dal MIUR quale scuola post universitaria di formazione alla psicoterapia e si avvale della collaborazione di psicologi qualificati e di psicoterapisti ad orientamento psicoanalitico, con formazione d’eccellenza.

non hanno saputo emanciparsi dalla funzione di “cura dei disturbi mentali”, con tutte le contraddizioni e le ambiguità di questa finalità professionale, per rivendicare una loro funzione di facilitazione dello sviluppo, individuale ma anche organizzativo e sociale, in alternativa alla funzione “terapeutica”. Una frangia psicologica si è posta in alternativa alla cura con il dichiarare una finalità, altrettanto ambigua, di promozione della salute; psicologia della salute che poi, inevitabilmente, si è confusa con le funzioni psicoterapeutiche.

Nulla è successo, dicevo, circa una precisazione del prodotto della professione psicologica e una promozione della specificità professionale. Cinquant’anni di scarsa precisazione professionale, se coniugata quest’ultima con una profonda crisi della domanda psicoterapeutica, hanno precipitato gli psicologi in una condizione di profonda anomia.

Si può allora comprendere come la situazione anomica abbia spinto gli psicologi, o una parte degli psicologi, all’adesione a un indirizzo che accentua ancora più decisamente le componenti medicalizzate della psicoterapia: il cognitivismo che, lo ricordo per chi non conoscesse l’origine di questa area del pensiero “psicologico”, è di chiara marca psichiatrica.

Con il cognitivismo, la psicologia ha aderito disastrosamente alle “sirene” dello scientismo: la ricerca del dato oggettivo, della base (non dei correlati) neurofisiologica dei fenomeni psichici, la pratica della diagnosi e della prescrizione diagnostica, quale falso sostituto della prescrizione farmacologica, il potere minaccioso che la diagnosi può comportare nella relazione con l’utenza. L’acquisizione di un po’ di potere e di un po’ di precisazione professionale ha avuto, quale costo pesante, la rinuncia alla specificità psicologica della conoscenza dei vissuti. L’esplorazione e l’analisi dei vissuti ha sempre impaurito gli psicologi, sin dalle origini della psicologia, ma mai come oggi la ricerca dell’oggettività scientifica ha allontanato dalla difficile impresa di analizzare i vissuti entro le relazioni. Il fascino di una psicologia che ha a che fare con leggi fondate sull’invarianza dei fenomeni psichici, sulla certezza del “se ... allora ...” ha allontanato la psicologia dal difficile obiettivo della conoscenza dei vissuti, quale si può ipotizzare tramite la relazione con l’altro. Nella convinzione che, grazie all’aiuto dello psicologo, sia l’altro a conoscere i suoi vissuti e a pensare le proprie emozioni, in vista di un più consapevole adattamento al contesto.

#### *Bibliografia*

- Alexander, J. (2019). *Contrastare il bullismo? I danesi ci sono riusciti e vi spiego come* [Counteract bullying? The Danes succeeded and I will explain how]. Retrieved from: [www.d.repubblica.it](http://www.d.repubblica.it)
- Barbagli, M., & Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti* [The vestals of the middle class: sociological research on teachers]. Bologna: Il Mulino.
- Beretta, A., & Barbieri, M. S. (1974). *Il centauro e l’eroe. Discussione interdisciplinare sul rapporto pedagogico* [The centaur and the hero. Interdisciplinary discussion on the pedagogical relationship]. Bologna: Il Mulino.
- Binet, A., Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children: The Binet-Simon scale*. Philadelphia: Williams & Wilkins.
- Bion, W. R. (1971). *Esperienze nei gruppi e altri saggi* [Experiences in groups and other papers] (S. Muscetta, Trans.). Roma: Armando editore (Original work published 1961).
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura* [A secure base]. Cortina: Milano (Original work published 1988).
- Canguilhem, G. (1998). *Il normale e il patologico* [The normal and the pathological] (M. Porro, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1966).
- Carli, R. (1987). *Psicologia clinica: Introduzione alla teoria e alla tecnica* [Clinical psychology: Introduction to theory and technique]. Torino: Utet.
- Carli, R. (2007) Notazioni sul resoconto [Notations on the report]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 186-206.
- Carli, R. (2008) Il resoconto e la diagnosi [The report and the diagnosis]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 154-170.
- Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [Diagnose or Intervene]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from: [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)

- Carli, R. (2017). Note critiche sulla teoria pulsionale e sui “lavori sociali” di Sigmund Freud [Critical notes on Sigmund Freud’s instinct theory and his “social works”]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-16. Retrieved from: [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R. (2018a). Inconscio, culture locali e linguaggio. Linee guida per l’Analisi Emozionale del Testo (AET) [Unconscious, local cultures and language: Guidelines for the Emotional Text Analysis (AET)]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 7-33. doi:10.14645/RPC.2018.2.739
- Carli, R. (2018b). Rileggere la nozione di perversione [Reading again the notion of perversion]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 56-63. Retrieved from: [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R., & Mosca, A. (1980). *Gruppo e istituzione a scuola* [Group and institution at school]. Torino: Boringhieri.
- Carli, R., Guerra, G., Cannizzo, G., & Daini, S. (1980). *Aggiornamento degli insegnanti: una proposta di intervento psicosociale* [Update of teachers: a proposal for psychosocial intervention]. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Carli, R., & Paniccia, R. M. (2017). Editoriale [Editorial]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2,1-4. doi: 10.14645/RPC.2017.2.698
- Carli, R., Paniccia, R. M., Caputo, A., Dolcetti, F., Finore, E., & Giovagnoli, F. (2016). La relazione che organizza il contesto sanitario: domanda dell’utenza e risposta dei servizi sanitari, nel territorio e nell’ospedale [The relationship that organizes the health context: user demand and response from health services, in the territory and in the hospital]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 7-44. Retrieved from: [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli R., Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Carbone, A., & Bucci, F. (2016). Emotional Textual Analysis. In: L.A. Jason & D.S. Glenwick (Eds.). *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods* (pp. 111-117). New York, NY: Oxford University Press.
- Di Nuovo, S. (2018). *Alunni speciali, bisogni speciali. Interventi psicologici per i BES* [Special students, special needs. Psychological interventions for BES]. Bologna: Il Mulino.
- Dumont, F., & Corsini, F. J. (2000). *Six Therapists and One Client*. New York: Springer.
- Fiedler, F. E. (1958). *Leaders attitudes and group effectiveness*. Urbana: University of Illinois Press.
- Fornari, F. (1976). *Simbolo e codice* [Symbol and code]. Milano: Feltrinelli.
- Furedi, F. (2005). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana* [Therapy Culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age]. Milano: Feltrinelli (Original work published 2004).
- Lalande, A. (1938). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* [Technical and Critical Vocabulary of Philosophy]. Parigi: Alcan.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinning of Emotional Life*. New York: Simon & Schuster.
- Moreno, J. L. (1951). *Sociometry: experimental method and the science of society*. New York: Beacon House.
- Nicolais, G. (2017). *La “gestazione per altri” è una barbarie* [The “gestation for others” is barbarism]. Retrieved from: [www.giampaolonicolais.wordpress.com](http://www.giampaolonicolais.wordpress.com)
- Novara, D. (2017). *Non è colpa dei bambini. Perché la scuola sta rinunciando a educare i nostri figli e come dobbiamo rimediare. Subito* [It’s not the children’s fault. Why the school is giving up to educate our children and how we must remedy them. Immediately]. Milano: Rizzoli.
- Padiglione, V. (1994). *Il cinghiale cacciatore. Antropologia simbolica della caccia in Sardegna* [The boar hunter. Symbolic anthropology of hunting in Sardinia]. Roma: Armando.
- Treccani (2019). *Vocabolario online*. Retrieved from: <http://www.treccani.it/vocabolario/dissimulare>

Vitale, I. (2014). *Definizione delle emozioni primarie o di base: Come riconoscere le emozioni* [Definition of primary or basic emotions: How to recognize emotions]. Retrieved from <https://www.igorvitale.org/2014/03/20/definizione-delle-emozioni-primarie-o-di-base-come-riconoscere-le-emozioni/>

Witkin, H.A., Dyk R.B., Faterson, M.F., Goodenough, D.R., & Karp, S.A. (1962). *Psychological Differentiation*. New York: Wiley.

## The increase in diagnosis in the schools: A study amongst a group of Italian teachers

Rosa Maria Paniccia<sup>\*</sup>, Fiammetta Giovagnoli<sup>\*\*</sup>, Fiorella Bucci<sup>\*\*\*</sup>, Giuseppe Donatiello<sup>\*\*\*\*</sup>,  
Tamara Cappelli<sup>\*\*\*\*\*</sup>

### Abstract

The social mandate of public compulsory school is characterized by an antinomy: to reproduce culture, that is to educate, on the one hand, and to promote culture, that is to train, on the other. In Italy, the more than centennial history of school has seen the prevalence of the first purpose, which is today at risk of failure. In literature, when it comes to intervention, the response to this crisis tends to be reactive: on the one hand, changes are suggested without being supported by methods in order to implement them; on the other hand, the focus is on individuals by denying the context. Psychology tends to position among the interventions that address the individual, guided by an ideal and acontextual norm of individual behavior. In this work, we propose a psychology of the relationship between individual and context, based on the hypothesis of unconscious collusive dynamics that found social and organizational relationships. By using a discourse analysis method consistent with this hypothesis – the Emotional Textual Analysis (ETA) –, we interviewed 82 teachers of the various stages of compulsory school on what they think of their experience. Our findings say that the diagnostic culture presents itself as a surrogate for lost conformity.

*Keywords:* school; inclusion; diagnosis; Emotional Textual Analysis; Special Educational Needs.

---

<sup>\*</sup> Associate Professor, Faculty of Medicine and Psychology of “Sapienza” University of Rome, Editor of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology) and *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* (Cahiers of the Journal of Clinical Psychology), Member of the Scientific and Teaching Board of the Specialization Course in Psychoanalytic Psychotherapy – Psychological Clinical Intervention and Analysis of Demand. E-mail: rosamaria.paniccia@uniroma1.it

<sup>\*\*</sup> Psychologist, Psychotherapist, Specialist in Clinical Psychology, Editor of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology), Professor at the Specializing Course in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand. E-mail: fiammetta.giovagnoli@tiscali.it

<sup>\*\*\*</sup> Psychologist, Specialist in Psychoanalytic Psychotherapy, Professor at the Specializing Course in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand, Doctoral researcher at Ghent University. E-mail: fiorella.bucci@ugent.be

<sup>\*\*\*\*</sup> Psychologist, Specializing in Psychoanalytic Psychotherapy – Clinical Psychological Intervention and Analysis of Demand, member of the Editorial Board of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology); CRAS Studio of Psychology. E-mail: giuseppe.donatiello@outlook.com

Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., Donatiello, G., & Cappelli, T. (2019). La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani [The increase in diagnosis in the schools: A study amongst a group of Italian teachers]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 61-94. doi:10.14645/RPC.2019.1.764

## Premise

Literature on school tends to be divided between context studies – school history and its repetitive problems – and proposals for interventions. Often these are technical acontextual interventions. As for the context, there are expectations of change based on values, including the rights of the person. The integration between these two areas is lacking, in particular between problems detected in the context and scientifically based methods to intervene on those problems.

Psychology generally positions among the acontextual and ahistorical interventions. Within the cognitivist and neuroscientific predominance of life sciences, one thinks of the individual by taking an ideal acontextualized and individualized development model as the norm. Norm that in turn underlies a specific cultural model, that of the individual of Neoliberalism (Caniglia, 2018; Flamini & Pellicciari, 2015; Garel, 2010; Goussot, 2014, 2015; Medeghini, 2013). At the same time, the psychology of subjectivity and relationship is marginalized. The distrust of subjectivity, which has characterized the history of Western thought (Plamper, 2015/2018), is currently experiencing a recrudescence.

Separating the reading of the context and the understanding of the individual is unsustainable. We proposed a model of intervention and a theory of the social relationship based on the construct of *emotional collusion*, meaning by this the unconscious emotional symbolization of the context by the people who are part of it. This emotional symbolization, also called *local culture*, has the function to mediate the relationship between individual and context and to define the context itself (Carli & Paniccia, 1981, 2003). We devoted several works to the topic of school and education, also by discussing experiences of intervention: on the school culture, as well as on the role of diagnosis and the emergence of new professions within it (Bisogni et al., 2016; Carli, Dolcetti, Giovagnoli, Gurrieri, & Paniccia, 2015; Giovagnoli, Caputo, & Paniccia, 2015; Paniccia, 2012a, 2012b, 2013; Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014; Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).

Today, the splitting between individual and context is even more inadequate. On the one hand, because it seems to be imposed without alternatives. On the other hand, because the very notion of context is in crisis: organizational, national and family boundaries are in question. Contexts are not experienced anymore by people as given unless a crisis occurs. The opposite is true. They are perceived as structurally in crisis and requiring new definitions.

A psychology of the individual-context relationship can contribute to this.

We dealt with school in order to grasp its collusive dynamics. We interviewed teachers. There is little research on the representations that teachers have of their work. Among these is the TALIS, the Teaching and Learning International Survey (MIUR, 2013), promoted by the OECD in 34 countries, which involved teachers and managers of lower secondary school. Critics define the data obtained as uncertain since they are subjective. However, one should notice that subjectivity as proposed in the TALIS is not supported by a theoretical model.

In the research we present here we refer to a specific theory of subjectivity, of mind and of social relationship. Contextual data solicit for their criticality. It is improper to consider them as a frame and not in a substantial way. Bottani says that present-day worldwide state school systems, created in the nineteenth-century, face a long crisis (Bottani, 2013). The international PISA surveys show them failing in their main aims: i.e., to promote social mobility and to guarantee everyone a minimum level of knowledge. In Italy, at the inauguration of the 2018 judicial year, discussion focused on the crisis of confidence in the future, as well as in politics and in law. The social elevator is stuck and resentment grows. Conflicts are not fought on their field. Both politics in crisis and segments of society that do not accept the current political scenario, leave the settlement of conflicts to the judge. The school comes up symptomatically: in the dispute on job precariousness within the school system or in the appeals of parents who stand against the schools' decision when their children fail (Pajno, 2018).

In 2019, the Higher Council of Education denounced the crisis of family, social and educational models. The importance of the conflict between schools and families is underlined (Miur, 2019). The ANP (Associazione nazionale dei Presidi), the National Association of Principals, responds to this opinion by accusing the Council of catastrophism and maintaining that, despite the lack of resources, schools are able to provide answers (Disal, 2019). A leitmotiv in school is that criticisms are rejected as attacks, and one claims that everything is done “despite” the context, that is thanks to the “good will” of the teachers (Miur, 2013).

The Coordinamento Genitori Democratici (Democratic Parents Coordination), a non-for profit organization, denounces that education is no longer perceived as a fundamental value of citizenship, and that valuable knowledge is produced in worlds that are unrelated to public education. The alliance between families and schools crumbles, while among parents the idea that the school should be in continuity with the family still prevails. As for the school, it takes for granted rules that were valid when the teachers themselves were students. It is to be noticed that Italian teachers are among the oldest in the world (Coordinamento Genitori Democratici, 2018).

The international conference organized in 2019 by the ADI (Associazione Docenti e Dirigenti scolastici italiani), the Italian Teachers and Principals Association, entitled *The great uncertainty. Teachers in search of values between global competences and national identities*, highlighted a dramatic change of context: risk of nuclear wars, climate changes, technological upheavals. Faced to all this, school struggles to leave the old models and manifests an unrealistic closure (ADI, 2019). The Italian Ministry of Education, Universities and Research (Miur, 2013) claims that, despite numerous changes over time (including the anti-authoritarian uprising of the 1970s), the evaluation activity is still central while interactive didactics is lacking. Santoni Rugiu (2007) adds that interactive teaching is lacking not only in the class but also in the teachers' training. This is just an example of a teacher-student symmetry that recurs constantly in school literature, which in our view is symptomatic of an obliviousness of school as an organizational context: both teachers and students are represented as a summation of individuals with personal needs and problems.

In the ADI conference, old unresolved antinomies come back in the foreground. First, the antinomy between education and training. In this regard, Galfré speaks of the constant conflict between the need to educate and the fear of training (Galfré, 2017). Between adaptation to the status quo and development of critical competences. Secondly, the conference mentions the difficulty of pursuing both equity and quality in education (ADI, 2019).

Many authors highlight the limits of school in particular when it comes to teachers. Their progressive feminization, the loss of prestige of the profession, their aging along with the obsolescence of methods; the lack of training in teaching methods, upon entering and during the teaching activity; the low demand for training; the lack of evaluation of their work; the problematic nature of recruitment, which does not unfold accordingly with the personnel needs. The literature emphasizes that recursive efforts to regularize job precariousness in the educational field, with aspiring teachers exceeding always the personnel needs, are made because teachers are seen as an electoral reservoir, or as a way to temper intellectual unemployment (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016; Bottani, 2013; Cavalli & Argentin, 2010; Costa, 2011; INDIRE, 2015; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Gremigni, 2012; Laurenti, 2017; Santamaita, 2010).

These criticisms have little effectiveness, in our view. The school is not a sum of teachers. It is a complex organization whose mission is in crisis. Its users – pupils and families – are undergoing critical change. We have already mentioned before the conflict between schools and families. Furthermore, the presence of foreign students as well as the cultural diversities are in growth. Diagnoses are increasing too, in particular those of intellectual disability, which are the absolute majority; and this kind of diagnosis is much more present within professional schools, which are traditionally devoted to the less cultured student population (Miur, 2014; Servizio Studi della Camera dei Deputati, 2018). In this situation, the risk of false positives in the diagnostic procedures is high. Both the diagnostic intervention addressing single pupils and the idea that teachers should be trained and evaluated one by one, without considering the school system, are examples of splitting between the individual and the context.

Today's school is evaluated through the PISA (Program for International Student Assessment) or the INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione; National Institute for the evaluation of the educational and training system) tests. One thinks that evaluation is necessary, but, at the same time, the latter is reactively rejected. From whom? From the teachers, who must be convinced to carry out the evaluation procedures, according to the Fondazione Giovanni Agnelli (2014). The Foundation also makes some considerations on the purpose of the PISA assessments: in the beginning, we wanted to combat discrimination, then, the intent to measure the human capital of the various countries prevailed. The object of the evaluation moved from the resources invested and the qualifications pursued to the competence to use learning (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Such changes would deserve to be analyzed and discussed within the school system. None of this happens. It is stated that the training of teachers must be personalized in order to meet their individual needs (Costa, 2011; Tamaro, Petolicchio, & D'Alessio, 2017). The SEN (Special Educational Needs) of the students come to mind. In the Public Administration the psychiatric causes of inability to work are much higher among teachers than among other employees. It is said that the cause is in relationships, but the intervention must make the individual teacher overcome stress and increase his/her self-esteem (Lodolo D'Oria et al., 2002). The problem is identified in the individual-context relationship, but the intervention remains individualistic.

One talks about a summation of teachers, just like one talks about a summation of students. For the latter, the individualistic perspective of the SEN prevails. Considering the students as single individuals, each with his/her own peculiarities, grows together with the diagnoses of which they are the object (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; Miur, 2015; Miur, 2017). The literature says that it is not about the growth of the deviations from the norm, but about the refinement of the diagnoses and the greater attention paid to the students. It is stated that identifying the special needs of each one removes the stigma; this identification is so appropriate, that in perspective it should be made for everyone. One adds that, in this way, we liberate ourselves from invasive medicalization. This is the discourse that would want to prevail. The publications on the SEN are numerous. We limit ourselves to mention some

works: Dario Ianes is very engaged in this field (Di Nuovo, 2018; Gasperi, 2016; Ianes, 2013; Ianes & Cramerotti, 2012, 2013).

The critics do not lack, both in the international (Furedi, 2004/2005; Hinshaw & Richard, 2014) and in the Italian context. The word “inclusion” replaced the word “integration” in the first half of the 1990s. This change came from the Anglo-phone world. Integration was meant as adaption to contexts based on the needs of the normal ones; inclusion had to be the participation of everyone, in their singularity, in the school. It was recommended to design educational pathways that could meet the needs of each student. Such “inclusive” approach fell on an Italy that, in theory, since the seventies, was at the forefront in integrating diversity in schools. The page was turned, forgetting what had been done and the importance of rereading it critically. One wanted to highlight the rights of everyone, in order to respect the individual needs of everyone, even those who were not yet identified by the medical diagnosis. In this way, the difference between people with or without disability faded. We arrive at the SEN. To all this, one should add the politically correct in the USA of the last two decades of the twentieth century.

Contrary to the declared intentions, with the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) of 2001 and the bio-psycho-social approach, the social implodes in the bio. Outside medical “control”, medicalization and diagnosis become pervasive. This because medicalization and diagnosis are cultures, namely shared collusive dynamics, and not just precise technical practices. The notion of Special Educational Needs has changed its meaning: from education to the ability to coexist with one’s own and others’ diversity, it becomes now reduction of the gap from an ideal bio-psycho-social normality. Diagnoses invade the lives of individuals, while producing an almost infinite descriptive taxonomy: the ICD (International Classification of Diseases). Disability, learning difficulties, cultural differences blur and overlap, by becoming all deficits. Without a clear definition of disability, we go towards a confusion whereby any difficult educational relationship can become certifiable. The earliness of the diagnosis as necessary to carry out timely interventions ignores the risk of false positives. There is a lack of investment in the school, but the diagnosis allows for money and resources; at the same time, it is overlooked that expenditures grow endlessly. The characteristics of the school system that do not facilitate integration are ignored, while attention is focused only on individuals (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; Biscioni, 2015; D’Alessio, 2012; Garel, 2010).

Our country has not discard the mindset that considers disability as an individual deficit to be resolved through compensations and rehabilitation interventions based on medical, diagnostic, economic and welfare (pensions) tools. The very concept of human rights, on which the right to inclusion is based, conceals a plurality of often contrasting points of view (D’Alessio, 2012, 2013; Vadalà, Medeghini, & D’Alessio, 2013). Some authors observed that the neuroscientific paradigm has gained momentum in social sciences consistently with the neoliberal hegemony, and that sociality is explained by summing up individual behaviors based on biology, while the dynamics of power and the possibility of criticizing them lose their scientific relevance. It is said that shared and collective solidarity is hindered by the neoliberal ideology, which is focused instead on pursuing autonomy (Caniglia, 2018; Garel, 2010).

To sum up: the intervention addresses individuals out of their context, whether they are teachers or pupils.

A study investigated the perception of inclusion among the staff of some schools. For the interviewees, individual willingness and commitment, within a sum of single acts, are the only elements that validate the work of their school. This can be clearly deduced also from the lack of shared criteria for the PEI (Piano Educativo Individualizzato; Individualized Education Plan) (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016). The experience of having organizational competence, of sharing objectives and a knowledge of the school system is lacking.

Some problems insistently recur: within a sequence of reforms, an apparent order corresponds to a real disorder; reforms are handed down from on high, often in response to electoral needs, while there is no knowledge of problems and participation. The lack of training in teaching methods recur, just like the prevalence of a culture of selection rather than of social promotion, high school drop-out rates systematically in relation to the arrival of new student populations that are culturally different from expectations, the inertia displayed by the public administration and the feeling of devaluation of the school system as a response to epoch-making shifts that propose changes (Crivellari, 2004; Dal Passo, 2017).

Innovations struggle to take root. We underline that in Northern Italy special schools have reopened, with a waiting list to access them; an event that would be entirely studied (Merlo, 2015).

Within this scenario of problems, the psychological, pedagogical, psychiatric and pediatric worlds respond by focusing their interest in the diagnosis, its extension and precocity (Di Nuovo, 2018; Ianes, 2013; Muratori, Narzisi, & Cioni, 2011; Venerosi, Scattoni, & Chiarotti, 2013). The sensitivity to stigma is diminished, and when one observes that it would be necessary to deal with the school system and the relationships within it, the reply is that there are no models of intervention equally reliable than rehabilitation and therapeutic interventions addressed to the individual. The organizational and relational competences as well as those in the knowledge of cultures, which developed together with social sciences since their birth, are apparently forgotten.

If we talk about SEN or diagnosis, but we think of the context, the “must be” prevails, like promoting diversity (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016), but methods and techniques in order to do that are lacking. Imminent changes are expected in the direction of repeatedly failed reforms. You learn from your peers, ask questions, explore, make mistakes and have fun, the teacher acts like a coordinator, leaving the leading role to the students (Novara, 2018). The school, as it is, is on a clock: no more grades, no more chairs, no more homework, you will work in group (Stella, 2016). We could conclude that, in the face of coexistence crises, the growth of diagnoses happens in place of interventions focused on the problem (Carli, 2016).

In Italy, the history of the school, dominated by pedagogy, has long been marginalized by historians as a “minor” issue. However, the end of fascism led to a critical revision of the Italian culture. This brought to trace back, also within the school system, a tradition of conformity towards power, which resulted in the fascist degradation, but was far older than fascism. In the Anglo-Saxon world, the debate was more lively: the hagiographic vision of the educational system was criticized, in the name of “progress”, and the school history was claimed as part of the total history. In France, the contribution of the history of mentality was fundamental to bring the school system into the broader context of the history of education. In Italy, sociology in the 1970s, with Barbagli, questioned the idea of “progress”, by suggesting that the correlation between economic development and education was not necessarily positive. This hypothesis reflects the contemporary debate on intellectual unemployment and on school as a “parking” system (De Fort, 2002).

The Italian public school system has always been the subject of great debates and scarce investments. It was born at the end of the 19th century with schooling as an obligation, at the national level, in response to the demand for qualified labor. This was accompanied by the myth of education as an infallible means of elevating the people, in every sense (even under the pretense of eliminating poverty) (without questioning systems of power) (Santoni Rugiu, 2007). High schools and kindergartens have been deeply divided; only in high school one could find the training par excellence: training in human sciences. The latter was considered as a cultural and identity ground suitable for every future trajectory; professional training, as opposed to human sciences, was instead looked upon with suspicion. This idea has had an extraordinary longevity, although the constant pressure exerted on school to move from the reproduction of social differences to the social and cultural promotion of all citizens.

Persistent divisions have characterized, over time, the relationship between practices, theory and legislation. Significant changes in the country, guided by interesting local and contingent innovations, were followed by school reforms, which in turn were carried out after long and conflicting political processes. But interesting experiments did not translate into widespread models, and the new laws were not supported, in their implementation, by interventions that helped the schools changing their culture.

In the sixties and seventies, there were moments of great change. In 1962, with the single lower secondary school, one of the most open (ideally) school systems in Europe, was created. In 1968, the nursery school, up until that time garrison of the Catholics, was taken over by State, which presented itself as a substitute for the family. The nursery school is considered responsible for transmitting mental and behavioral models, more than the any other school level. For this reason, here pressures both from the families and the Church tend to converge (Santoni Rugiu, 2007). Since the national unity, there have been repeated attempts by the Church and the Catholics to garrison the school system. There have been numerous conflicts between Church and State, especially for the presence of the Catholics both in politics and among the citizens: this will result in a model of school in which neither lay people nor the Catholics will recognize themselves. In 1969, all students obtained free access to university education, but actually a strong selection still remained. But if the class character of the Italian school seems to be confirmed, we can say that, at the same time, there is awareness of it. Betti (2016) speaks of the school as an ideological State apparatus and of the teachers as a dutiful category, which seems nevertheless alienated from the outcomes of its own function. In the seventies, other important reforms followed: full-time school hours in 1971, the “Provvedimenti delegati sulla scuola” (delegated decrees) in 1974, and the inclusion of the students with handicap in 1977. The 1960s and 1970s also saw the end of political and social organicity among professors, hegemonic classes and students. Mass schooling was taking place.

Today, the troubled and long shift from the human-scientific to the technical-scientific axis has been completed. However, professional training is still underestimated, even within the very technical-scientific field (Greco, 2013). Studies on the crisis of the school system as a driving force for social mobility multiply (Almalaurea, 2018; Censis, 2018; OECD, 2017). Since 1994, with the so-called Second Republic, as the neoliberal culture advances, without the EU seeking alternatives, and anti-politics spreads, teachers lose a political voice and lock down on defense (Santamaita, 2010). With current Neoliberalism, models based on selection return, within a school system now in lack of aims, while the centralized state school has set and we are moving towards an idealized autonomy as the solution to numerous problems, still to be translated into effective practices. This remains a context marked by important problems, among which we must remember a fragile and imperfect nationalization, with a perpetuation of several imbalances, both territorial (north

/south, and between city and countryside) and of social class. Together with the constant conflict between the need to educate and the fear of training (Capperucci & Piccioli, 2015; Galfré, 2017).

## ***Aim***

This study aimed at exploring the representations of the school's current problems in a group of Roman teachers, with particular attention to the growing number of diagnosed students.

## ***Method***

### *The Emotional Textual Analysis*

All the research phases used the Emotional Textual Analysis (ETA) (Carli & Paniccchia, 2002; Carli, Paniccchia, Giovagnoli, Carbone, & Bucci, 2016), coherently with the aim of exploring shared emotional symbolizations of a specific theme in a group of Roman teachers. The ETA hypothesizes that emotions expressed in language are a fundamental organizer of the relationship. In this approach, language is never an individual narrative, but always an organizer of relationships. Consequently, we do not analyze sequences of words but rather associations of “dense words” within text segments or elementary units (e.u.). By “dense words” we mean words with a maximum of emotional density and a minimum of ambiguity of meaning. Their emotionally dense sense is evident even when the word is taken out from the context of the discourse. For example, *love, failure, ambition*. By contrast, words like *in, of, any*, but also *to define, to follow, scope*, are considered non-dense words. In fact, their ambiguity is such that a discursive context is necessary to define their emotional sense. A specific software<sup>1</sup> generates a dictionary of all the words in the text, among which the researcher chooses which words are to be considered dense. Then, by using multiple correspondence analysis and cluster analysis, some clusters of dense words are obtained, positioned in a factorial space. The clusters' interpretation is guided by the assumption that the co-occurrence of dense words within the text segments highlights the collusive dynamic expressed by the text. Starting from the most central word in the cluster, the association between the dense words reduces progressively their polysemic density thereby allowing us to define the emotional sense of the cluster. We also consider the relationship between the clusters within the factorial space in order to carry out the interpretation of the collusive dynamic that characterizes a specific topic. Texts, in this kind of analysis, can be collected through writings, as well as through individual or focus group interviews. The emotional collusive dynamic that we identify in this way, is historically situated and characterizes individuals defined within a specific context. With AET we have seen how collusive cultures change according to their historical context. In order to collect useful data for the purpose of this study, we carried out open-ended interviews. The interviews were recorded, transcribed and finally put together to form a single textual corpus that was analyzed by ETA.

### *The open-ended interview*

All respondents – teachers working in the province of Rome – were preliminary called on the phone. The research group introduced itself as coordinated by a Chair of Psychology at *Sapienza* University of Rome interested in school problems. The interviewer proposed a single trigger question at the beginning of the interview and then supported the associative process by recalling the last words said by the interviewee, when a long silence suggested an early end of the interview. We anticipated that the duration of the interview would have been of about half an hour. This was the trigger question:

*I'm a member of a research group coordinated by the Chair of Psychology at Sapienza University of Rome, which is carrying out a study on education. One of the research questions is how the school is changing and what the most relevant issues are today in the school experience for teachers, students and their families. We are very interested in your opinion. The interview is anonymous and will last half an hour. We ask permission to record the interview because the text will be afterwards analyzed. We will organize meetings to discuss the research findings with those among the interviewees who are interested in that. So, what do you think are the important issues of the school today? Please, tell us about your experience. What does it happen in your school?*

---

<sup>1</sup> We used T-Lab software developed by Franco Lancia (2004).

If the interviewee did not propose the topic of diagnosis within his speech, we asked a further question at the end of the interview:

*I also wanted to ask you what you think about the tendency to diagnose students when they have a problem.*

### Group of respondents

We used a snowball recruitment, starting from existing contacts, we asked them to indicate potentially interested people within their informal networks. We obtained in this way a group of 82 teachers, whose characteristics are presented in Table 1. These characteristics – the gender of the interviewees, the age (<30, 30-50, >50) and the school level (kindergarten, primary/lower secondary school, high school) – were considered in the analysis as illustrative variables.

Table 1. *Characteristics of the group of respondents (illustrative variables)*

<i>Gender</i>		
Male		Female
9		73
<i>Age</i>		
<30 years old	30-50 years old	>50 years old
5	52	25
<i>School</i>		
Kindergarten	Primary/Lower secondary	High
22	34	26

### Results

The analysis produced a factorial space with four factors and 5 clusters (Figure 1)<sup>2</sup>.

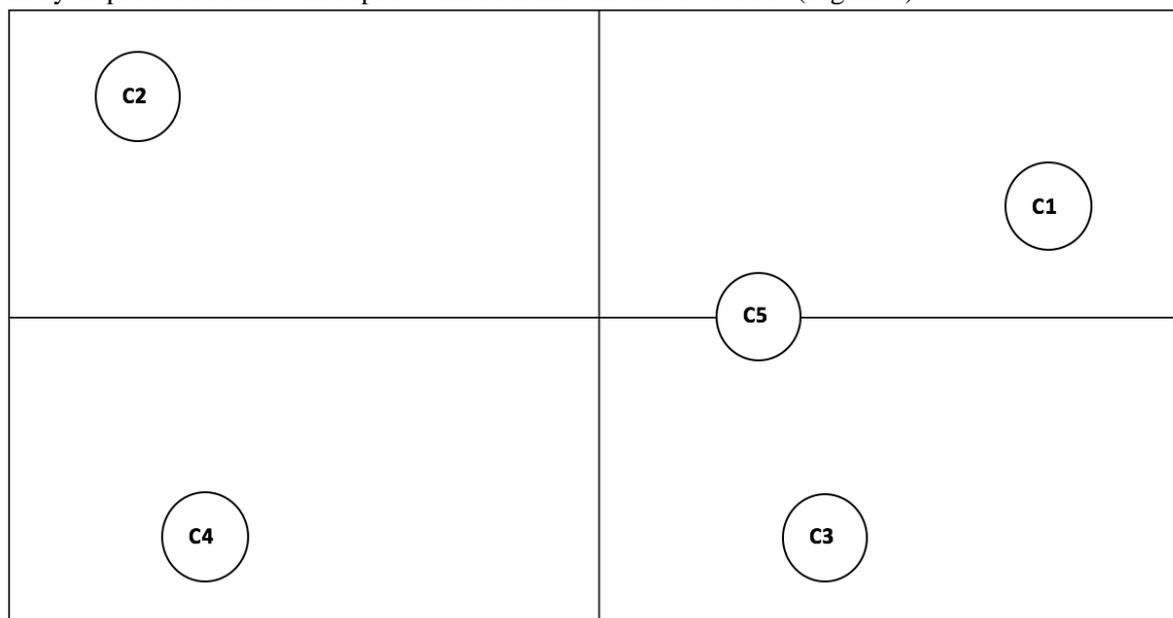


Figure 1. *Factorial space*

<sup>2</sup> The figure represents only the first and the second factorial axis: the first factor is represented by the horizontal axis, the second factor by the vertical axis. One should imagine the third and fourth factors as two other axes that cross the plane in the central point, thus generating a 4-dimensional space. The central point represents the point of origin that cuts each factor into two semi-axes culminating in two opposite poles: a positive pole, on the one hand, and a negative pole, on the other.

Table 2 shows the factorial coordinates that indicate the position of each cluster in relation to the factors<sup>3</sup>. The higher the coordinate value, the more significant in statistical terms the relationship between the cluster and the factor.

Table 2. Relations between clusters and factors

	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
Cluster 1	<b>0.7588</b>	0.3788	<b>0.6465</b>	-0.0052
Cluster 2	<b>-0.6425</b>	<b>0.7296</b>	-0.2203	0.2852
Cluster 3	0.3946	<b>-0.4247</b>	-0.3321	<b>0.5810</b>
Cluster 4	<b>-0.5658</b>	<b>-0.4199</b>	0.3351	-0.1652
Cluster 5	0.3202	0.0417	<b>-0.5394</b>	<b>-0.6844</b>

On the first factor, C 2 and C 4 (negative polarity) are opposed to C 1 (positive polarity).

On the second factor, C 2 (positive polarity) is opposed to C 3 and C 4 (negative polarity).

On the third factor, C 1 (positive polarity) is opposed to C 5 (negative polarity).

On the fourth factor, C 3 (positive polarity) is opposed to C 5 (negative polarity).

As far as the illustrative variables are concerned, C 2 and C 4 are related to the variable “high school”, while C 1, C 5 and C 3 are related to “kindergarten”.

Table 3 shows the dense words of each cluster ordered by Chi-square value. This indicates the statistical significance of the occurrence of each dense word in the e.u.s of text belonging to that cluster. The higher the Chi-square value, the more significant is the occurrence of the word in the cluster.

Table 3. Cluster of dense words ordered by Chi-square value

<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>	<i>Cluster 5</i>					
teacher ( <i>maestra</i> )	798,5	to study	484,6	parent	1276,6	boy	1604,8	child	1164,6
mom	639,2	pupil	355,6	son	615,0	teacher ( <i>docente</i> )	429,9	to diagnose	353,8
home	400,5	training	328,7	family	594,3	inclusion	87,9	therapy	95,9
to play	352,0	to update	145,1	to cooperate	38,2	law	67,9	to help	72,9
infancy	274,7	to run	142,2	to accept	36,8	exam	59,2	to observe	61,2
fear	119,3	didactics	137,7	to delegate	29,6	colleague	56,3	to evaluate	50,5
child	113,3	economy	91,3	to educate	22,8	culture	41,8	to label	42,4
dad	106,8	bureaucracy	87,3	hard	19,3	to produce	32,2	handicap	35,5
bathroom	78,9	ministry	87,0	to insist	18,7	disable	31,6	autism	34,5
substitution	48,9	computer	79,7	to divorce	18,5	professor	30,5	to intervene	33,0
silent	46,4	to offer	68,4	to dispute	16,6	to question	29,1	group	31,1
recess	41,8	company	62,9	maternal	16,0	to fail (student)	26,7	LHA*	27,6
to walk away	35,2	money	60,7	to scare	16,0	principal	26,6	to bother	26,2
to fall	33,5			to go wrong	15,6	to certify	25,4	screening	24,4
to draw	30,2			to demand	14,1	to take advantage	24,0	SEN**	16,4
vaccination	18,5			to fail	11,7				
bullying	18,4								
garden	18,3								
boredom	17,2								
to curb	14,5								

\*Local Health Authority \*\* Special Educational Needs

<sup>3</sup> The most significant cluster-factor relationships are highlighted in bold.

### *Analysis of the factorial space*

The factorial space, as we said, includes five clusters and four factors.

On the first factor, C 2 and C 4, on the one hand (negative polarity), are opposed to C 1, on the other (positive polarity).

We comment first on C2 and C4, both in relation to the illustrative variable “high school”.

Cluster 2. The first five dense words are *to study*, *pupil*, *training*, *to update*, *to run*. *To study* means dedicating to learning, striving to achieve a goal. *Pupil*, *alunno* in Italian, comes from the Latin *al-dare*, that is to nourish: the one who is raised and educated by someone other than their parents; the one who attends a school. The pupil to be educated characterizes the cluster; there are no students. *Training*, in Italian *formare*, literally means to give shape: mental and physical development of the person. The first words evoke the two main aims of the school: i.e., pursuing goals and competences, on the one hand, and educating, raising on the other. The following word is *to update*: to make sure that something meets the needs of the present. While *updating*, on the one hand, fills existing competences with contents and techniques, *training* is contextualized, integrated with the aims and objectives of the context (Carli & Paniccia, 1999). Teachers sometimes update themselves, almost never train (Betti, 2016; Miur, 2013; Santamaita, 2010). Then, we find the word *to run*. The school does not stop to think about its functioning. One runs into a life of obligations that one has to fulfill. What is done is a sequence of acts. *Didactics* follows: teaching methods. In the history of school, training in teaching methods is persistently absent. Immediately after, we find the words *economy*, *ministry*, *bureaucracy*. Training, and specifically training to teach, is opposed here to a life of constraints. The constraints of the economy, of the ministry and of the bureaucracy. The following word is *computer*: the most frequent form of update requested by the teachers regards the new technologies (Miur, 2013). They seem to feel cut off from the contemporaneity. Then, we find the word *offer*: to propose something that is considered useful or desired. But the next words are *company* and *money*. Here too there is a sense of defeat. How can one offer something to others, within a business logic that pays attention only to money? The culture of the C 2 seems to be characterized by the teachers’ mortification. They seem to feel trapped in obligations within a tiring and apparently aimless routine. There is however a question, that of staying connected with a contemporaneity that the teachers feel escaping.

Cluster 4. Like C 2, it is positioned on the negative polarity of the first factor. At the same time, C 4 and C 2 are opposed to each other on the second factor. The first five words in the cluster are *boy*, *teacher*, *inclusion*, *law*, *exam*. Consider the word *boy*. In C 2 we found the pupil; education prevails on training. In C 4 there are neither pupils nor students. There are boys. The word indicates both youth and subordination. The etymology refers to the Arab “raqqās”, the deliveryman, the courier; that is “low” roles, within the hierarchy of jobs. An adult is also called a boy, if he/she is symbolized as a subordinate. *Teacher* follows, the person in charge of teaching. A lopsided couple emerges: the teacher, on the one hand, has as a counterpart an immature subordinate. Further down we find the words *professor* and *principal*; while regarding the young people, there will be only another word in the cluster other than *boy*: *disabled*. The word *boy*, actually, evokes a state that nowadays could become permanent for many young people. Let us remember the generational gap that the economists talk about: those goals that in the past were considered the mark of adulthood will probably not be pursued by today’s marginalized young people (Fondazione Bruno Visentini, 2017). Disabled and young people blur with each other within the emotionality of this culture. The following word is *inclusion*: to add something or someone into a series, that is an orderly and continuous sequence of elements of the same kind. It refers to the obligation to include everyone, based on the rights of the person. The next word is, in fact, *law*. The use of the term inclusion, at the international level, was intended to standardize the different countries within a single way of understanding it. But the meanings continue to diverge (D’Alessio, 2013; Medeghini, 2013) and cultures do not change by imposing to change words (Biscioni, 2015; D’Alessio, 2012; Flamini & Pellicciari, 2015; Garel, 2010; Vadalà, Medeghini, & D’Alessio, 2013). *Examination* follows. In fact, the teacher continues to compare the boys with a norm (further down we find *interrogation*, *to fail*). In the Italian school, frontal teaching and evaluation one by one according to standardized criteria continue to prevail (Miur, 2013). The student with disability, with his/her certification and diversity undermines such an evaluation power. The word *to take advantage* follows: taking advantage of circumstances. The disabled person with his right to inclusion circumvents the evaluation system. In the cluster, there are also words like *colleague*, *culture*, *to produce*, which refer to experiences of sharing and production of culture. However, the

“tradition” of normative evaluation and of inclusion as an obligation with which one has to comply, seems to hamper the development of alternative approaches.

Let us now see the opposition between C 2 and C 4 on the second factor. In C 2 there is a relationship with a “high”: the ministry. “Top-down” reforms come to mind. In C 4 there is a relationship with a “low”: the boy and the person with disability; both connoted by the right to be included. The boy and the person with disability must be assimilated, homologated to the school system. In both clusters, in two different ways, the school system seems to implode into a binding routine.

We now comment on C 1, C 3 and C 5. All in relation to the illustrative variable “kindergarten”.

Cluster 1. On the positive polarity of the first factor, C 1 is opposed to C2 and C 4. The first six words – *teacher, mum, home, to play, infancy, child* – refer to childhood; between home and school, mother and teacher there is an overlap. This tells us about the expectation that characterizes this initial stage of the school pathway, more than any other, of a continuity between school and family. In this stage, it is thought that education must rightly prevail over training. Furthermore, this is the school level that was historically presided over by the Church in Italy, for a long time. We can also mention the long-lasting separation of the kindergarten teachers’ career, on the one hand, from that of the teachers in the higher school levels, on the other (Betti, 2016; Capperucci & Piccioli, 2015; Santoni Rugiu, 2007). The next word is *fear*: sense of loss and anxiety faced with a real or imaginary danger. Fear is the emotion in which, by definition, the boundary between external and internal reality goes lost. The following words evoke the loss of control towards the children. *Bathroom, substitution, recess, to walk away, to fall, bullying, garden* are caesuras within the controlled progress of school events. Going to the bathroom means for the teacher that she has to go with the child thereby losing control of the class; during the recess, children take initiatives; the garden is full of dangers, like walking away and falling; the substitutions evoke the discontinuity of relationships. *Bullying* and *to curb*, tell about the teachers’ fear towards the dangerous movements of the children, their violence, that the teachers must limit and block. There is fear also of the impending parents: *mum* and *dad*, with their issues. Namely, the word *vaccination* evokes the fight of the last years in Italy, between schools and a no-vaccination movement of parents; and the climate of lost confidence in the school. Families still claim continuity between them and the schools, but the school, for various reasons, can no longer respond to this expectation. Fear is the antechamber of impotence in relation to both children and parents. The words *silent, to draw, to curb* evoke school activities associated with control. The word *boredom* further defines such relationships based on fear and control: a reason to be together seems to be missing as well as the competence to deal with children.

Cluster 3. C 3 talks about the relationship between schools and families. The first seven words are *parents, son, family, to cooperate, to accept, to delegate, to educate*. *Hard* follows: resistant, which does not broke under pressure; unmoved, impenetrable. The cooperation clashes with an obstacle that does not yield. The school doesn’t give up, nor the family does. The following words are: *to insist, to divorce, to dispute, to scare, to go wrong, to claim, to fail*. An intense and open conflict between schools and families comes to the fore. Teachers seem to think that families are not able to cooperate and educate because they are broken, not in the norm. But the divorce here mentioned refers also, in our interpretation, to the separation currently perceived between school and family, after a past of union. *To dispute* and *maternal* clarify how this opposition takes shape: the question at stake seems to be how school and family have to deal with the child.

Cluster 5. The C 5, is opposed to C 1 on the third factor and to C 3 on the fourth factor. This cluster is centered on the diagnostic culture. From the dense words *child, to diagnose, therapy, to help, to observe, to evaluate, to label, handicap, autism, to intervene, LHA, screening, SEN*, the medicalization of the relationships emerges. The cluster seems to have nothing to do with the school, with training, with being a teacher. The only verb that does not immediately refer to the diagnostic practice is *to help*. The word *group* can indicate the class that is opposed to the diagnosed individual, with the latter being experienced as disturbing. In this cluster, in contrast with the conflicting C 1 and C 3, there is no mention of conflict: the conflict seems to be neutralized by the presence of the diagnosis. C 5 is the cluster of the diagnosis, which seems to proceed along a separate path, guided by its own logic, language and techniques that nothing have in common with school, with learning, with integration. Many experiences of leaving the classroom, of separate spaces for the diagnosed students find here confirmation. Meanwhile the diagnoses are growing. In 2015, diagnosed students in the Italian school, compared to 10 years before, have increased of about 40% (MIUR, 2015). In 2017, the percentage has further raised (Istat, 2018).

### *Summary of the factorial space*

The first factor speaks of the current difficult relationship between the school system and its interlocutors: pupils and families. On the one hand, we find C 2 and C 4 representing the school culture that has somehow included, assimilated its own students, has “liberated” itself from the families and is now caught into a self-referential routine. The illustrative variable here is “high school”. On the other hand, there is C 1, where the school meets its students and their families for the first time. Here the illustrative variable is “kindergarten”. Relationships are highly conflicting, characterized by the teachers’ fear towards the young pupils, perceived as dangerous in their still untamed unpredictability, and towards the parents with their impending claims.

Within the progressive conquest of a self-referential routine, the culture of control, which begins in the kindergarten, grows and finds expression in the upper secondary school, where inclusion means precisely what the Italian language means by this word: assimilation to the norm.

On the second factor, the conquest of scholastic conformity shows different inflections. The bureaucratic obligations of C 2, which is the cluster where the self-centering finds its highest degree, are in opposition with the inclusive school routine (C 4), on the one hand, and the conflict with families (C 3), on the other.

With the third and fourth factors, we understand the role of the diagnosis. Upon entering the school system, the diagnostic intervention seems to resolve the crisis of the admission of the new students. On the third factor, the fear that teachers feel of the pupils not yet included in the school routine (C 1) is opposed to the diagnosis that leads to conformity (C 5). On the fourth factor, the conflict with the families (C 3) is opposed – once again – to the diagnostic culture that reorganizes a shared conformity between school and family (C 5). The diagnosis “sedates” the conflict and takes on the function of a new conformity, alternative to the lost one, which was previously guaranteed by the cultural continuity between the nursery school and the families. But with the growth of pupils, those diagnosed present themselves as an obstacle to the school’s evaluating routine. The hopes of assimilation clash with the irreducibility of differences, regarding not only the diagnosed students, but also the others.

### *Conclusions*

The first factor tells us about the progressive assimilation of the students into the school system functioning: at the two poles we find kindergarten, on the one hand, and high school, on the other. Intermediate school levels (i.e., primary and lower secondary school) are missing. The school culture appears to be self-centered: in other words, one is either on the inside, or one is on the outside. There is an emphasis on the conflictual entry, and a silence on the exit: we find no mention to the future that the school can contribute to design.

Entry is characterized by the fear of the new pupils in their still untamed dangerousness. Then, there is the routine, which after the turbulence of the entry, goes “on the run”, in a sequence of urgent actions that seem to saturate the time available and elude the understanding of what has been done, by transforming it into a range of obligations. In such a routine, the main interlocutors in the teachers’ experience are a controlling and binding bureaucracy, on the one hand, and the students to control and assimilate, on the other. There is no mention to learning. Education (if we mean it as assimilation to established rules) prevails over training. It would seem that the public school keeps going equal to itself from its early days to the present, despite the numerous reforms, the profound political and cultural changes, the experiences of the sixties and seventies.

But the conflict at the beginning of schooling, in its turbulence only apparently quelled by the diagnosis, points to a new discontinuity between school and society, that we interpreted in terms of a collusive failure, that is a non-correspondence, at the emotional level, in the reciprocal expectations between schools and families. According to the research findings, the main resources are to be found precisely in the collusive failures. If we do not consider dysfunctions, within an organizational or a social system, as errors that must be corrected, but rather we recognize their informational scope, we can trace back lines of development.

Let’s start with C 2, that is the cluster of the labored routine, controlled by bureaucracy. This experience denies the opportunities, even if complex to achieve, that the school can have within the new framework of the school autonomy. Such an experience of compulsory routine serves to maintain an emotional status quo, as it often happens when there is a persecutor. We complain, we are worried; but complaint is an emotion that promotes impotence. Whoever complains wants to provoke the intervention of others, to whom he/she attributes power over the situation he complains about. At the same time, the person complaining anticipates that the one to whom he attributes power will fail in every attempt to solve the problem. Thus, this cluster expresses a problematic culture; however, it is worth recalling that we found in it a potential demand to reduce the gap that the teachers feel with contemporaneity.

In C 4, although reduced to boys, there is the resource of the students. With the difficulty of homologating them represented by the diagnosed students. This is the function of the diagnosed students in the school: remembering that homologation is impossible: for them, for the other students, for the teachers themselves. Then, there are C 1 and C 3, the most interesting clusters, where the problem is open because the conflict is alive and is with the potential clients of the school. In the relationship with the family, the school self-centering can break up. The conflict between public and private is well represented by the relationship between the State and families; in Italy it has long been mediated by the Church, or incorporated into the wider conflict between Catholics and non-Catholics. Today, as Church, State and family are in profound change, the conflict appears not as a difference of positions, but as a reciprocal aggression. Added to this, there is the long-standing conflict between families with a diagnosed child and healthcare services, or in other words between people with problems and the self-centered technical attitude of healthcare facilities, unable to establish a relationship with the families, in which the latter feel involved and taking part towards shared purposes. Previous studies have shown that families with a diagnosed child feel dependent on healthcare services, both public and private, which are experienced as self-centered on their own technicality and unable to grasp the families' demands. Ultimately, the family finds itself alone, with the problem unsolved. The school proves to be the only important non-healthcare facility in the lives of these families; the only one that can pursue the purpose of socialization, which however remains without prospects at the end of schooling (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014). The relevance of the families as a client emerged in another study, based on interviews with students with diagnosis, their family members and school professionals with different kinds of roles in promoting scholastic and social integration. It emerged that, among the various respondents, there was satisfaction for the school service only when the demand on the part of the families was recognized. Demand that entails a profound change in the school culture, which is used to proceed based on the sole social mandate, that is towards macro-predefined purposes, without translating them into specific objectives contextualized and shared with the users: pupils and families (Carli et al., 2015). School autonomy could work in this direction. However, something must be done to foster such a cultural change.

The factorial space does not speak of the future, of the function that school may attend in outlining it. In the individual interviews, teachers had a lot to say and often spoke more than half an hour. They did not lack considerations on the future and on other relevant issues, such as the loss of the feeling that the school gives important and useful skills. How to interpret the absence of these themes in the factorial space? There is no co-occurrence of dense words to evoke them: teachers do not share emotional codes and categories on these issues. Researches like the one we have presented here intend to respond to this absence. We seek greater knowledge on the problem to share, publish and discuss. We look for new hypotheses, criteria and models, in order to read collusive failures and dysfunctions in the current school functioning as information. We have proceeded in this direction by interviewing a group of families on the school service, in order to make a comparison between cultures; we are now processing the data of this further study.

## References

- ADI (2019). *Atti del seminario internazionale ADI 2019* [Report of the ADI 2019 international seminar]. Retrieved from <http://adiscuola.it/pubblicazioni/concluso-il-seminario-internazionale-adi-2019>
- AlmaLaurea (2018). *XX Indagine Condizione occupazionale dei Laureati 2017: Sintesi del Rapporto 2018* [Analysis of the Graduates' 2017 Employment Survey: Summary of the Report 2018]. Retrieved from <https://www.almaLaurea.it/universita/profilo/profilo2017>
- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: Il punto di vista della scuola [The perception of the quality of inclusive processes: The school's point of view]. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Students with disabilities in the Italian school: Budget and proposals]. Trento: Erickson.
- Betti, C. (2016). Maestre e maestri: Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio [Teachers and teachers: Historiographical paths from the second post-war to the new millennium]. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (12), 79-96. doi: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/1387>
- Biscioni, S. (2015). *Teste e colli: Cronache dell'istruzione ai tempi della Buona Scuola* [Heads and necks: Chronicles of education at the time of Buona Scuola]. Retrieved from [http://www.lavoroculturale.org/wp-content/uploads/2015/03/Teste-e-colli\\_libro.pdf](http://www.lavoroculturale.org/wp-content/uploads/2015/03/Teste-e-colli_libro.pdf)

- Bisogni, F., Maldese, P.P., Manieri, S., Marchetti, G., Mastroianni, C., Policelli, S., ... Paniccia, R.M. (2016). L'intervento psicologico clinico con ragazzi in età evolutiva: Le culture dell'adempimento e della diagnosi [The clinical psychology intervention with children in developmental age: The cultures of obligation and diagnosis]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 19-33. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Bottani, N. (2013). *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione* [Requiem for school? Rethinking the future of education]. Bologna: Il Mulino.
- Caniglia, E. (2018). *Neurodiversità: Per una sociologia dell'autismo, dell'ADHD e dei disturbi dell'apprendimento* [Neurodiversity: For a sociology of autism, ADHD and learning disabilities]. Milano: Meltemi.
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria: Identità, competenze e profilo professionale* [The primary school teacher. Identity, skills and professional profile]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [Diagnose or Intervene]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R., Dolcetti, F., Giovagnoli, F., Gurrieri, R., & Paniccia, R.M. (2015). La cultura locale del Servizio di assistenza specialistica nelle scuole della Provincia di Roma [The local culture of the special assistance service in schools of the Province of Rome]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 16-32. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1981). *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni* [Psychosociology of organizations and institutions]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Training psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'Analisi Emozionale del Testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The Emotional Text Analysis: A psychological tool for reading texts and discourses]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of the demand: Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola – Terza indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* [Italian teachers: how the way of schooling changes: Third survey by the IARD institute on living and working conditions in the Italian school]. Bologna: Il Mulino.
- Censis (2018). *52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese* [52nd Report on the social situation of the country]. Retrieved from <http://www.censis.it/rapporto-annuale/52%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2018-0>
- Coordinamento Genitori Democratici (2018). *Riflessioni sul rapporto scuola-famiglia* [Reflections on the school-family relationship]. Retrieved from <http://www.genitoridemocratici.it/2018/04/22/riflessioni-sul-rapporto-scuola-famiglia-articolo-apparso-pedagogika>
- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia [Criticality and opportunity of professional development of the teacher in the first years of his career in Italy]. *Formazione e Insegnamento*, 9(3), 43-58.
- Crivellari, C. (2004). *Professori nella scuola di massa: Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria* [Teachers in the mass school. From the crisis of the role to the university education]. Roma: Armando Editore.
- D'Alessio, S. (2012). Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia: Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies [The regulations on special educational needs in Europe and in Italy: Towards an inclusive education? The Disability Studies Perspective]. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e BES* (pp. 217-244). Roma: Anicia Edizioni.
- D'Alessio, S. (2013). Editoriale [Editorial]. *Italian Journal of Disability*, 1(1), 5-20. Retrieved from [http://www.edizionianicia.it/docs/Rivista\\_Vol1\\_N1.pdf](http://www.edizionianicia.it/docs/Rivista_Vol1_N1.pdf)

- Dal Passo, F. (2017). Storia della scuola e dell'università in Italia (1848/2017) [History of the school and university in Italy (1848/2017)]. In F. Dal Passo, & A. Laurenti (Eds.), *La scuola italiana: Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi* (pp. 15-228). Aprilia: Novalogos Ortica editrice.
- De Fort, E. (2002). Storie di scuole, storia della scuola: Sviluppi e tendenze della storiografia [Stories of schools, school history: Developments and trends in historiography]. In M. T. Segà (Ed.), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica* (pp. 31-70). Portogruaro: Ediclo.
- Di Nuovo, S. (2018). *Alunni speciali, bisogni speciali* [Special students, special needs]. Bologna: Il Mulino.
- Disal (2019). *Il difficile dialogo tra scuola e famiglia: Il parere del CSPI* [The difficult dialogue between school and family: the opinion of the CSPI]. Retrieved from <https://www.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=27459>
- Flamini, S., & Pellicciari, M. (2015). *Pratiche di standardizzazione e medicalizzazione dell'apprendimento: Un'indagine antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)* [Practices of standardization and medicalization of learning: An anthropological survey on the issue of Specific Learning Disorders]. Retrieved from [https://www.academia.edu/21733063/Pratiche\\_di\\_standardizzazione\\_e\\_medicalizzazione\\_dell\\_apprendimento.\\_Un\\_indagine\\_antropologica\\_sulla\\_questione\\_dei\\_Disturbi\\_specifici\\_di\\_apprendimento](https://www.academia.edu/21733063/Pratiche_di_standardizzazione_e_medicalizzazione_dell_apprendimento._Un_indagine_antropologica_sulla_questione_dei_Disturbi_specifici_di_apprendimento)
- Fondazione Bruno Visentini (2017). *Il Divario Generazionale tra conflitti e solidarietà: Vincoli, norme, opportunità: generazioni al confronto* [The Generational Gap Between Conflict and Solidarity: Constraints, norms, opportunities: generations in comparison]. Viterbo: Dialoghi Editore.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola: A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia* [School evaluation: What is it for and why it is necessary for Italy]. Roma-Bari: Laterza.
- Furedi, F. (2005). *Il nuovo conformismo: Troppa psicologia nella vita quotidiana* [Therapy Culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age]. Milano: Feltrinelli (Original work published 2004).
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento* [Everyone to school! Education in twentieth-century Italy]. Carocci: Roma.
- Garel, J.P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre [From school integration to inclusive education: from one standardization to another]. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165. Retrieved from <https://journals.openedition.org/jda>
- Gasperi, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: Problemi e prospettive in ottica inclusiva [The specialized support teacher: Problems and perspectives in an inclusive perspective]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2), 27-42. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1920>
- Giovagnoli, F., Caputo, A., & Paniccchia, R.M. (2015). L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione [Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 167-200. doi: 10.14645/RPC.2015.1.558
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? [What evolution to support? The specialized support teacher as a technician of pedagogical mediation and indirect paths?]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 56-66. Retrieved from: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes>
- Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola: Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? [The risks of medicalization in the school: Clinical-therapeutic or pedagogical paradigm?]. *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, 9, 15-47. Retrieved from [http://campus.unibo.it/174482/1/ED\\_9\\_2015.pdf](http://campus.unibo.it/174482/1/ED_9_2015.pdf)
- Greco, P. (2013). La nascita della scuola media unica [The birth of the middle school]. *PRISTEM/Storia*, 32-33, 1-24. Retrieved from <http://matematica.unibocconi.it/articoli/la-nascita-della-scuola-media-unica>
- Gremigni, E. (2012). *Insegnanti ieri e oggi: I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio* [Teachers yesterday and today: Italian teachers between precariousness, alienation and loss of prestige]. Milano: Franco Angeli.

- Hinshaw, S.P., & Richard, M. (2014). *The ADHD Explosion: Myths, Medication, Money, and Today's Push for Performance*. New York: Oxford University Press.
- Ianes, D. (2013). *Bisogni educativi speciali su base ICF: Un passo verso la scuola inclusiva* [Special educational needs on an ICF basis: A step towards inclusive education]. Retrieved from [https://integrazioneinclusionione.files.wordpress.com/2013/04/bisogni-educativi-speciali\\_ianes.pdf](https://integrazioneinclusionione.files.wordpress.com/2013/04/bisogni-educativi-speciali_ianes.pdf)
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2012). *ADHD a scuola: Strategie efficaci per gli insegnanti* [ADHD at school: Effective strategies for teachers]. Trento: Erikson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8* [Students with BES-Special Educational Needs: Operational guidelines to promote school inclusion on the basis of Ministerial Decree 27/12/2012 and CM n. 8]. Trento: Erikson.
- INDIRE (2015). *Gli insegnanti in Europa e in Italia: Contesto demografico, formazione e stipendi* [Teachers in Europe and Italy: Demographic context, training and salaries]. Retrieved from <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/Gli-insegnanti-in-Europa-e-in-Italia-2.pdf>
- Istat (2018). *Principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2017/2018* [Main data on students with disabilities for the school year 2017/2018]. Retrieved from [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS\\_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0\\_a.s.2016\\_2017\\_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0_a.s.2016_2017_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422)
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB* [Text analysis tools. Introduction to the use of T-LAB]. Milano: Franco Angeli.
- Laurenti, A. (2017). La formazione e la carriera dei docenti dalla Riforma Berlinguer al FIT (1997/2017) [Training and career of teachers from the Berlinguer Reform to FIT (1997/2017)]. In F. Dal Passo, & A. Laurenti (Eds.), *La scuola italiana: Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi* (pp. 254-366). Aprilia: Novalogos Ortica editrice.
- Lodolo D'Oria, V., Pecori Giraldi, F., Vitello, A., Cantoni, S., Cattaneo, G., Vanoli, C., ... Frigoli, P. (2002). Quale correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti? [What correlation between psychiatric pathology and the phenomenon of burnout in teachers?]. "*Difesa Sociale*" dell'Istituto Italiano di Medicina Sociale, 4, 27-42. [https://www.researchgate.net/publication/255634887\\_Quale\\_correlazione\\_tra\\_patologia\\_psichiatrica\\_e\\_fenomeno\\_del\\_burnout\\_negli\\_insegnanti](https://www.researchgate.net/publication/255634887_Quale_correlazione_tra_patologia_psichiatrica_e_fenomeno_del_burnout_negli_insegnanti)
- Medeghini, R. (2013). I diritti nella prospettiva dell'Inclusione e dello spazio comune [Rights from an inclusive perspective and the notion of common space]. *Italian Journal of Disability Studies*, 1, 93-108. Retrieved from: [www.edizionilancia.it](http://www.edizionilancia.it)
- Merlo, G. (2015). *Minori con disabilità: Integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale* [Minors with disabilities: School integration, special schools, management, local welfare]. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Miur (2013). *TALIS 2013 Italia: Guida alla lettura del rapporto internazionale OCSE Teaching and Learning International Survey* [TALIS 2013 Italy: Guide to reading the international OCSE Teaching and Learning International Survey report]. Retrieved from [www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Guida\\_lettura\\_con\\_Focus\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf)
- Miur (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* [Guidelines for the reception and integration of foreign students]. Retrieved from [http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf)
- Miur (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2014/2015* [The school integration of students with disabilities a.s. 2014/2015]. Retrieved from [http://www.istruzione.it/allegati/2015/L%27integrazione\\_scolastica\\_degli\\_alunni\\_con\\_disabilit%C3%A0\\_as\\_2014\\_2015.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/L%27integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilit%C3%A0_as_2014_2015.pdf)
- Miur (2017). *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" Anno Scolastico 2017/2018* [Focus "Anticipation on the main data of the state school" School Year 2017/2018]. Retrieved from <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2017/09/Dati-Avvio-anno-scolastico-2017-2018.pdf>

- Miur (2019). *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione: Espressione di parere autonomo su Rapporto fra Scuola/Famiglia/Società. Approvato nell'Assemblea plenaria del 27/03/2019* [Higher Council of Education: Expression of independent opinion on Relationship between School/Family/Society. Retrieved from <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2019/04/Parere-CSPI.pdf>
- Muratori, F., Narzisi, A., & Cioni, G. (2011). Attualità nell'individuazione precoce dei disturbi della vita mentale: L'autismo come esempio [Topicality in the early identification of disorders of mental life: Autism as an example]. *Prospettive in pediatria*, 41(163), 135-142.
- Novara, D. (2018). *Cambiare la scuola si può: Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace* [You can change school: A new method for teachers and parents, for an education that is finally effective]. Milano: Rizzoli.
- OCSE (2017). *Rapporto Economico OCSE: Italia Febbraio 2017* [OCSE Economic Report: Italy February 2017]. Retrieved from <https://www.oecd.org/eco/surveys/italy-2017-OECD-economic-survey-overview-italian.pdf>
- Pajno, A. (2018). *Consiglio di Stato: Inaugurazione anno giudiziario 2018* [Council of State: Judicial year inauguration, 2018]. Retrieved from [www.dirittoegiustizia.it/allegati/PP\\_AMM\\_18InaugurazioneAnnoGiudiziario\\_s.pdf](http://www.dirittoegiustizia.it/allegati/PP_AMM_18InaugurazioneAnnoGiudiziario_s.pdf)
- Paniccia, R.M. (2012a). Psicologia Clinica e disabilità: La competenza a integrare differenze [Clinical Psychology and disability: The competence in integrating differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Paniccia, R.M. (2012b). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola: Da ruoli confusi a funzioni chiare [Disability assistants for autonomy and social integration at school: From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Paniccia, R.M. (2013). Disabilità: La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi [Disability: The demand addressed to psychology through reports of young psychologists]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 80-87. Retrieved from: [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., & Caputo, A. (2014). Families with a child with a disability: The expectations toward services and psychology. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 84-107. doi: 10.14645/RPC.2014.2.514
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa [Disability in higher middle schools: The specialist assistance as integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Plamper, J. (2018). *Storia delle emozioni* [The history of emotions] (S. Leonardi, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 2015).
- Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola: Dalla scuola al sistema formativo* [History of the school: From the school to the training system,]. Milano: Mondadori.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Maestre e maestri* [Teachers and teachers]. Roma: Carocci.
- Servizio Studi della Camera dei Deputati (2018). *L'integrazione scolastica dei minori stranieri* [The scholastic integration of foreign minors]. Retrieved from <http://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>
- Stella, G. (2016). *Tutta un'altra scuola! Quella di oggi ha i giorni contati* [Another school! Today's school is over]. Firenze-Milano: Giunti Editore.
- Tammaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: Un Leitmotiv [Teacher training and recruitment systems: A Leitmotiv]. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 19, 53-67. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2545>
- Vadalà, G., Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2013). Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie: Vers une perspective inclusive [Critical analysis of the school integration process in Italy: Towards an inclusive perspective]. In J. M. Perez & T. Assude (Eds.), *Pratiques inclusives et savoirs*

*scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives* (pp. 29-46). Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Venerosi, A., Scattoni, M.L., & Chiarotti, F. (2013). Strumenti per la sorveglianza e la presa in carico dei soggetti autistici: Il ruolo dei pediatri nel riconoscimento precoce [Tools to identify children with suspected autism spectrum disorders: The role of paediatricians in early recognition]. *Rapporti ISTISAN* 16/24, 1-63. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/332402770\\_16\\_24\\_web](https://www.researchgate.net/publication/332402770_16_24_web)

## La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani

*Rosa Maria Paniccia*<sup>\*</sup>, *Fiammetta Giovagnoli*<sup>\*\*</sup>, *Fiorella Bucci*<sup>\*\*\*</sup>, *Giuseppe Donatiello*<sup>\*\*\*\*</sup>,  
*Tamara Cappelli*<sup>\*\*\*\*\*</sup>

### Abstract

Il mandato sociale della scuola dell'obbligo pubblica è caratterizzato da un'antinomia: riprodurre cultura, ovvero educare, e promuovere cultura, ovvero istruire. In Italia la storia più che centenaria della scuola ha visto il prevalere della prima finalità; oggi se ne constata un rischio di fallimento. Nella letteratura, se si parla di intervento, la risposta a questa crisi è tendenzialmente reattiva: da un lato si auspicano cambiamenti senza che siano accompagnati da metodi che li realizzino, dall'altro ci si rivolge a individui e si nega il contesto.

La psicologia tende a collocarsi nell'ambito degli interventi rivolti all'individuo, avendo come riferimento una norma ideale e acontestuale di comportamento individuale. In questo lavoro proponiamo una psicologia della relazione individuo-contesto, fondata sull'ipotesi della dinamica collusiva inconscia che organizza la relazione sociale e organizzativa. Adottando una metodologia di analisi del discorso coerente con questa ipotesi, l'AET (Analisi Emozionale del Test), abbiamo intervistato 82 insegnanti dei vari gradi della scuola dell'obbligo su cosa pensano della loro esperienza. I dati ci dicono che la cultura diagnostica si presenta come un surrogato del perduto conformismo.

*Parole chiave:* scuola; inclusione; diagnosi; Analisi Emozionale del Test; bisogni educativi speciali.

---

<sup>\*</sup> Professore associato presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università di Roma "Sapienza", Editor di Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, Membro del Comitato Scientifico-Didattico del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: rosamaria.paniccia@uniroma1.it

<sup>\*\*</sup> Psicologa, Psicoterapeuta, Specialista in Psicologia Clinica, Editor di Rivista di Psicologia Clinica, Docente del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: fiammetta.giovagnoli@tiscali.it

<sup>\*\*\*</sup> Psicologa, Specialista in Psicoterapia Psicoanalitica, Docente del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda, Ricercatrice dottorale presso Ghent University. E-mail: fiorella.bucci@ugent.be

<sup>\*\*\*\*</sup> Psicologo, Specializzando in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi Della Domanda, Membro del Comitato di Redazione di Rivista di Psicologia Clinica, Membro di "CRAS Studio di Psicologia". E-mail: giuseppe.donatiello@outlook.com

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Psicologa, Specializzanda in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi Della Domanda, Membro del Comitato di Redazione di Rivista di Psicologia Clinica, Membro di "CRAS Studio di Psicologia". E-mail: tamara.cappelli01@gmail.com

Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., Donatiello, G., & Cappelli, T. (2019). La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani [The increase in diagnosis in the schools: A study amongst a group of Italian teachers]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 61-94. doi:10.14645/RPC.2019.1.764

## **Premessa**

La letteratura sulla scuola tende a dividersi tra studi di contesto – storia della scuola e delle sue problematiche ripetitive – e proposte di intervento. Spesso si tratta di interventi tecnici acontestuali. Quanto al contesto, ci sono aspettative di cambiamento fondate su valori, tra cui i diritti della persona. Manca l'integrazione tra queste proposte, in particolare tra problemi rilevati nel contesto e metodi di intervento scientificamente fondati su quei problemi.

La psicologia generalmente si pone tra gli interventi acontestuali e astorici. Entro la predominanza cognitivista, neuroscientifica, delle scienze della vita, si pensa all'individuo, assumendo come norma un sviluppo individuale ideale e acontestualizzato. Norma alla quale è sotteso un modello culturale, quello dell'individuo del neoliberismo (Caniglia, 2018; Flamini & Pellicciari, 2015; Garel, 2010; Goussot, 2014, 2015; Medeghini, 2013). Al contempo, la psicologia della soggettività e della relazione viene marginalizzata. La diffidenza verso la soggettività, che caratterizza la storia del pensiero occidentale (Plamper, 2015/2018), vive oggi una recrudescenza.

Scindere lettura del contesto e comprensione dell'individuo è insostenibile. Abbiamo proposto un modello di intervento e di lettura della relazione sociale fondato sul costruito di collusione, indicando con ciò la simbolizzazione emozionale inconscia del contesto da parte delle persone che ne fanno parte. Tale simbolizzazione emozionale, definita pure cultura locale, ha una funzione di mediazione tra individuo e contesto e di definizione del contesto stesso (Carli & Paniccia, 1981, 2003). Alla scuola abbiamo dedicato diversi lavori, anche resocontando esperienze: sulla sua cultura, sulla funzione della diagnosi, sull'emergere di nuove professioni al suo interno (Bisogni et al., 2016; Carli, Dolcetti, Giovagnoli, Gurrieri, & Paniccia, 2015; Giovagnoli, Caputo, & Paniccia, 2015; Paniccia, 2012a, 2012b, 2013; Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014; Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).

Oggi la scissione tra individuo e contesto è ancora più inadeguata. Da un lato, per il suo imporsi senza alternative. Dall'altro, perché è in crisi la stessa nozione di contesto: sono in discussione i confini organizzativi, nazionali, familiari. I contesti nel vissuto non si configurano più come dati, a meno che non si verifichi una crisi. È vero l'opposto. Percepiti come strutturalmente in crisi, richiedono nuove definizioni.

A questo può contribuire una psicologia della relazione individuo-contesto.

Ci occupiamo della scuola per recuperarne la dinamica collusiva. Abbiamo intervistato degli insegnanti. Ci sono poche ricerche sulle rappresentazioni che gli insegnanti hanno del loro lavoro. Tra queste è rilevante la TALIS, Teaching and Learning International Survey (Miur, 2013), promossa dall'OCSE in 34 paesi, presso docenti e dirigenti della scuola secondaria inferiore. I ricercatori definiscono di incerta attendibilità i dati ottenuti, perché soggettivi. D'altro canto la soggettività proposta non è sostenuta da un modello. Nella ricerca che qui presentiamo si fa invece riferimento a una teoria della soggettività, della mente e della relazione sociale.

I dati di contesto sollecitano per la loro criticità. È improprio considerarli come una cornice e non in modo sostanziale. Bottani dice che i sistemi scolastici mondiali e statali odierni, di stampo ottocentesco, sono in una lunga e critica fase discendente (Bottani, 2013). Dalle indagini internazionali PISA (Programme for International Student Assessment) sul loro rendimento emerge il fallimento dei principali scopi: favorire la mobilità sociale e garantire a tutti un bagaglio minimo di conoscenza. In Italia, nell'inaugurazione dell'anno giudiziario 2018, si denuncia la crisi della fiducia nel futuro, nella politica e nel diritto. L'ascensore sociale è fermo e cresce il rancore. I conflitti non si combattono sul loro terreno. Sia la politica in crisi, sia segmenti della società che non accettano la scelta politica, demandano la composizione di conflitti al giudice. La scuola emerge sintomaticamente: nel contenzioso sul precariato della scuola, nei ricorsi di genitori che contestano la bocciatura dei figli (Pajno, 2018).

Nel 2019 il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione denuncia la crisi dei modelli familiari, sociali, educativi. Si sottolinea la rilevanza del conflitto tra scuola e famiglie (Miur, 2019). A tale parere risponde conflittualmente l'ANP, Associazione Nazionale Presidi, che accusa il Consiglio di catastrofismo e controbatte che nella scuola, pur mancando risorse, si danno risposte (Disal, 2019). Un leitmotiv della scuola è che le critiche vengono respinte come attacchi, e che tutto si fa "nonostante" il contesto, grazie alla "buona volontà" degli insegnanti (Miur, 2013).

La onlus Coordinamento Genitori Democratici denuncia che la formazione non è più percepita come valore fondante la cittadinanza, e che i saperi apprezzati vengono prodotti in mondi estranei all'istruzione pubblica. Si sgretola l'alleanza tra famiglie e scuola, tra i genitori c'è la convinzione che la scuola debba essere in continuità con la famiglia. Quanto alla scuola, dà per scontate regole valide quando la frequentavano i docenti, tra i più anziani al mondo (Coordinamento Genitori Democratici, 2018).

In un Convegno internazionale del 2019 promosso dall'ADI, Associazione Docenti e Dirigenti scolastici italiani, dal titolo *La grande incertezza. Insegnanti alla ricerca di valori tra competenze globali e identità nazionali*, si sottolinea un drammatico cambiamento di contesto: rischio di guerre nucleari, cambiamenti

climatici, sconvolgimenti tecnologici. Rispetto a questo, la scuola fatica a lasciare i vecchi modelli e manifesta una chiusura non realistica (ADI, 2019). Si dice come nella prassi scolastica, nonostante numerosi cambiamenti nel tempo, tra cui la rivolta antiautoritaria degli anni Settanta, continui a essere centrale l'attività valutativa e carente la didattica interattiva (Miur, 2013). Santoni Rugiu (2007) aggiunge come la didattica interattiva manchi non solo nelle classi, ma anche nella formazione degli insegnanti. La simmetria insegnanti-allievi riemerge continuamente nella letteratura sulla scuola. Essa è sintomatica dell'ignoramento del contesto organizzativo: sia gli insegnanti che gli allievi sono una sommatoria di individui con personali bisogni e problemi.

Nel convegno ADI ritornano mai risolte antinomie. In primo luogo, quella tra educare e istruire. Galfré parla di perdurante conflitto tra l'esigenza di educare e la paura di istruire (Galfré, 2017). Tra adattamento all'esistente, e sviluppo di critica competente. In secondo luogo, si evoca la difficoltà di perseguire sia equità che qualità nell'istruzione (ADI, 2019).

Molti denunciano i limiti della scuola parlando degli insegnanti. La loro progressiva femminilizzazione, la perdita di prestigio della professione, l'invecchiamento di metodi e anagrafico. La mancanza di formazione alla didattica, in ingresso e durante l'attività. La scarsa richiesta di formazione. La mancanza di valutazione del loro lavoro. La problematicità del reclutamento, mai coerente nel rapporto tra esigenze e inserimenti. Si denunciano i reiterati sanatorie e precariato, con aspiranti docenti in numero superiore alle esigenze, perché visti come serbatoio elettorale, o come modo di ammortizzare la disoccupazione intellettuale (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016; Bottani, 2013; Cavalli & Argentin, 2010; Costa, 2011; INDIRE, 2015; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Gremigni, 2012; Laurenti, 2017; Santamaita, 2010).

Sono critiche di scarsa efficacia. La scuola non è una sommatoria di insegnanti. È una complessa organizzazione la cui mission è in crisi. I suoi utenti, alunni e famiglie, sono in cambiamento critico. Abbiamo evocato il conflitto tra scuola e famiglie. Crescono la presenza di alunni stranieri e le diversità culturali. Crescono le diagnosi, tra cui quelle di deficit intellettivo in assoluta maggioranza, e molto più presenti negli istituti professionali, tradizionalmente dedicati alla popolazione di studenti meno acculturata (Miur, 2014; Servizio Studi della Camera dei Deputati, 2018). In questa situazione i falsi positivi nell'attività diagnostica possono essere molti. L'intervento diagnostico sui singoli alunni, l'idea che gli insegnanti vadano formati e valutati uno per uno, senza includere il sistema scuola, sono esempi di scissione tra individuo e contesto.

Oggi si valuta la scuola con il PISA o con le prove INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione). Si pensa che la valutazione sia necessaria, ma che venga reattivamente rifiutata. Da chi? Dagli insegnanti, che vanno convinti, sostiene la Fondazione Giovanni Agnelli (2014). La Fondazione fa anche qualche considerazione sulle finalità delle valutazioni PISA: agli esordi si volevano combattere le discriminazioni, poi ha prevalso il valutare il capitale umano dei vari paesi. Si è passati, nel valutare, dalle risorse profuse e i titoli di studio perseguiti, alla competenza a usare gli apprendimenti (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Sono cambiamenti che meriterebbero di essere analizzati e condivisi entro il sistema scolastico. Niente di tutto questo. Si afferma che la formazione degli insegnanti deve essere personalizzata, con risposte mirate alle singolari esigenze (Costa, 2011; Tammaro, Petolicchio, & D'Alessio, 2017). Vengono alla mente i BES (Bisogni Educativi Speciali) degli allievi. Nella Pubblica Amministrazione le cause psichiatriche dell'invalidità al lavoro sono molto più alte tra gli insegnanti che tra gli altri dipendenti. Si dice che la causa è nelle relazioni, ma l'intervento deve far superare lo stress al singolo insegnante e accrescere la sua autostima (Lodolo D'Oria et al., 2002). Si individua il problema nella relazione individuo-contesto, ma l'intervento resta individualista.

Come si parla di sommatoria di insegnanti, si parla di sommatoria di allievi. Per questi ultimi prevale l'ottica individualista dei BES. Il considerare gli allievi come singoli individui, ciascuno con peculiari specificità, cresce insieme alle diagnosi di cui sono oggetto (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; Miur, 2015; Miur, 2017). Si dice che non si tratta della crescita di deviazioni dalla norma, ma dell'affinarsi delle diagnosi, della maggiore attenzione rivolta agli allievi. Si afferma che individuare i bisogni speciali di ciascuno allontana lo stigma; tale individuazione è così opportuna, che in prospettiva dovrebbe essere fatta per tutti. Si aggiunge che ci si libera da una medicalizzazione invasiva. Questo è il discorso che vuole prevalere. Le pubblicazioni sui BES sono numerosissime. Ci limitiamo a segnalare qualche testo: Dario Ianes è molto impegnato nell'ambito (Di Nuovo, 2018; Gasperi, 2016; Ianes, 2013; Ianes & Cramerotti, 2012, 2013).

Non mancano critiche, sia nel contesto internazionale (Furedi, 2004/2005; Hinshaw & Richard, 2014) che italiano. La parola "inclusione" sostituisce "integrazione" nella prima metà degli anni Novanta. Il cambiamento veniva dal contesto anglofono. Si intendeva l'integrazione come l'adattarsi a contesti fondati sulle esigenze dei normali; l'inclusione doveva essere la partecipazione di tutti, nelle loro singolarità, alla scuola. Si raccomandavano percorsi rispondenti ai bisogni di ogni alunno. Tali indirizzi piombano su un'Italia che in teoria nell'integrare le diversità nella scuola era all'avanguardia dagli anni Settanta. Tanto

che erano in corso importanti critiche delle carenze evidenziatesi in quegli anni di esperienza. Si voltò pagina, dimenticando cosa era stato fatto e l'importanza di rileggerlo criticamente. Si volevano evidenziare i diritti di ciascuno, quindi il dover rispettare le esigenze individuali di tutti, anche di chi non era ancora individuato dalla diagnosi medica. Sfumò la differenza tra persone con o senza handicap. Si arriva ai BES. A tutto va aggiunto il politicamente corretto Usa degli ultimi due decenni del XX secolo.

Con l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) del 2001 e l'orientamento bio-psico-sociale, contrariamente ai dichiarati intenti, il sociale implode nel bio. Fuori dal "controllo" medico, dilagano medicalizzazione e diagnosi. Poiché medicalizzazione e diagnosi sono culture, dinamiche collusive condivise, non solo precise prassi tecniche. Il costrutto di *Special educational needs*, dall'educare alla capacità di convivere con le proprie e altrui diversità, diventa riduzione della distanza da una ideale normalità bio-psico-sociale. Le diagnosi invadono la vita degli individui, producendo una tassonomia descrittiva, l'ICD (*International Classification of Diseases*), pressoché infinita. Disabilità, difficoltà di apprendimento, differenze culturali si confondono, diventando tutte deficit. Senza una chiara definizione di disabilità, si va verso una confusione per cui ogni rapporto educativo difficile può diventare certificabile. La precocità della diagnosi come necessaria per effettuare interventi tempestivi ignora il rischio dei falsi positivi. Mancano investimenti nella scuola, ma la diagnosi permette di avere soldi e risorse; si trascura che le esigenze di spesa crescono all'infinito. Si ignorano le caratteristiche del sistema scuola non favorevoli all'integrazione, mentre l'attenzione è puntata sugli individui (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli, 2011; Biscioni, 2015; D'Alessio, 2012; Garel, 2010).

Il nostro paese non esce dalla logica che considera la disabilità come un deficit individuale da risolvere con interventi compensativi e riabilitativi che adottano strumenti medici, diagnostici, economici (pensioni) e assistenziali. Lo stesso concetto dei diritti umani, su cui si fonda il diritto all'inclusione, nasconde una pluralità di punti di vista spesso contrastanti (D'Alessio, 2012, 2013; Vadalà, Medeghini, & D'Alessio, 2013). Si osserva che il paradigma neuroscientifico afferma la sua egemonia sulle scienze sociali in coerenza con l'egemonia neoliberista; che la socialità viene spiegata per sommatoria di comportamenti individuali fondati sulla biologia, mentre perdono rilevanza scientifica le dinamiche di potere e la possibilità di criticarle. Si dice che la solidarietà condivisa e collettiva è contrastata dall'ideologia neoliberale dominante del dover perseguire autonomia (Caniglia, 2018; Garel, 2010).

Riassumendo: l'intervento è volto a individui fuori contesto, che siano insegnanti, o alunni.

È stata effettuata una ricerca sulla percezione dell'inclusione presso il personale di alcune scuole. Per gli intervistati sono buona volontà e impegno, entro una sommatoria di atti singoli, a convalidare l'operato della propria scuola. Questo si evidenzia ad esempio nella mancanza di criteri condivisi per il PEI (*Piano Educativo Individualizzato*) (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016). Manca il vissuto di avere competenza organizzativa, di condividere obiettivi e una conoscenza del sistema scolastico.

Si insiste sul ripetersi di problemi: nel susseguirsi di riforme, a un ordine apparente si accompagna un disordine reale; le riforme sono calate dall'alto, rispondono a esigenze elettorali, non ci sono conoscenza dei problemi e partecipazione. Si ripetono la mancanza di una metodologia formativa, il prevalere di una cultura della selezione più che della promozione sociale, i tassi di abbandono elevati a ogni arrivo di nuove popolazioni studentesche culturalmente diverse dalle attese, l'inerzia dell'amministrazione e il sentimento della svalutazione della scuola come risposta a passaggi epocali che propongono cambiamenti (Crivellari, 2004; Dal Passo, 2017).

Le innovazioni stentano ad attecchire. Segnaliamo che nel Nord Italia riaprono scuole speciali, con una lista di attesa per accedervi; un evento che sarebbe tutto da studiare (Merlo, 2015).

A questo panorama di problemi, il mondo psicologico, pedagogico, psichiatrico, pediatrico risponde con l'interesse per la diagnosi, la sua estensione, la sua precocità (Di Nuovo, 2018; Ianes, 2013; Muratori, Narzisi, & Cioni, 2011; Venerosi, Scattoni, & Chiarotti, 2013). La sensibilità verso lo stigma è diminuita, e quando si osserva che sarebbe opportuno occuparsi del sistema scolastico, delle relazioni al suo interno, si replica che mancano modelli di intervento con attendibilità pari a quelli riabilitativi e terapeutici rivolti all'individuo. Le competenze organizzative, relazionali, di conoscenza delle culture, sviluppatasi insieme alle scienze sociali fin dalla loro nascita, sono apparentemente dimenticate.

Se si parla di BES o diagnosi, ma si pensa al contesto, prevale il dover essere, come il promuovere la diversità (Arcangeli, Bartolucci, & Sannipoli, 2016), ma mancano metodi e tecniche. Si prevedono imminenti cambiamenti nella direzione di riforme ripetutamente fallite. Si impara dai compagni, si fanno domande, si sperimenta in laboratorio, si sbaglia e ci si diverte, l'insegnante agisce come un regista lasciando il protagonismo ai suoi allievi (Novara, 2018). La scuola com'è ha le ore contate: niente più voti, niente più cattedre, niente più compiti a casa, si lavorerà in gruppo (Stella, 2016). Potremmo concludere che la crescita delle diagnosi avviene, entro crisi di convivenza, al posto di interventi centrati sul problema (Carli, 2016).

In Italia la storia della scuola, presidiata dalla pedagogia, è stata a lungo marginalizzata dagli storici come "minore". Ma la fine del fascismo comportò una revisione critica della cultura italiana, e nella scuola si

rintracciò una tradizione di conformismo nei confronti del potere, sfociata nella degradazione fascista, ma più vecchia del fascismo. Nel mondo anglosassone il dibattito era più vivo: si criticava la visione agiografica del sistema educativo, all'insegna del "progresso", e si reclamava la storia della scuola come parte della storia totale. In Francia fu fondamentale il contributo della storia delle mentalità, che portò la scuola nel contesto più vasto della storia dell'istruzione. In Italia fu la sociologia degli anni Settanta, con Barbagli, a mettere in crisi l'idea del "progresso", affermando che tra sviluppo economico e istruzione la correlazione non era, come si sosteneva, necessariamente positiva. L'ipotesi riflette i coevi dibattiti sulla disoccupazione intellettuale e sulla scuola come "parcheggio" (De Fort, 2002).

La scuola pubblica italiana è sempre stata oggetto di grandi dibattiti e scarsi investimenti. Nasce a fine dell'800 con la scolarizzazione come obbligo, la sua nazionalizzazione, la sua risposta alla richiesta di manodopera qualificata. Si accompagna al mito dell'istruzione come mezzo infallibile per elevare in ogni senso – anche con la pretesa di eliminare la povertà – il popolo (senza mettere in discussione i sistemi di potere) (Santoni Rugiu, 2007). Scuole superiori e scuole dell'infanzia sono state profondamente divise; solo nelle superiori c'era la formazione all'eccellenza, quella umanistica. Si riteneva che quest'ultima fosse una base culturale e identitaria adatta a ogni successivo percorso; alla componente professionalizzante, contrapposta alla formazione umanistica, si guardava con diffidenza. Questa cultura avrà una straordinaria longevità, nonostante la scuola abbia continuato a essere sollecitata a passare dalla riproduzione delle differenze sociali alla promozione sociale e culturale di tutti i cittadini.

Nel corso del tempo si segnalano persistenti scissioni tra prassi, teorizzazioni, legiferazioni. A rilevanti cambiamenti nel Paese, accompagnati da innovazioni locali e parziali interessanti, succedono riforme della scuola perseguite dopo iter politici lunghi e conflittuali. Ma le sperimentazioni interessanti non si traducono in modelli diffusi e le nuove leggi non vengono accompagnate da interventi che aiutino il cambiamento della cultura scolastica.

Negli anni Sessanta e Settanta non sono mancati momenti di grande cambiamento. Nel 1962 con la scuola media unica si realizza uno dei sistemi scolastici più aperti (in via ideale) di Europa. Nel 1968 si avoca allo Stato la scuola materna, che si presenta come un surrogato della famiglia, fino a quella data presidio dei cattolici. La scuola dell'infanzia viene ritenuta deputata al trasmettere modelli mentali e comportamentali più degli altri ambiti di insegnamento. Perciò su di essa si concentrano le pressioni delle famiglie e della Chiesa (Santoni Rugiu, 2007). Fin dai tempi dell'Unità nazionale si reiterano i tentativi della Chiesa e dei cattolici di presidiare la scuola. Con molti conflitti tra Stato e Chiesa, specie per la presenza dei cattolici sia politica che tra i cittadini, ma anche di scambio, di compromesso, e di bassa politica: ciò farà sì che nella scuola non si riconoscano né laici, né cattolici. Nel 1969 c'è la liberalizzazione dell'accesso all'università, ma di fatto resta una forte selezione: ci sono pochi perseguimenti di titoli di studio e molti abbandoni. Ma se si conferma il carattere classista della scuola, si può dire che al tempo stesso lo si vede. Ci si accorge della scuola come apparato ideologico di Stato e di una categoria, gli insegnanti, ligia al dovere ma alienata rispetto agli esiti della propria funzione (Betti, 2016). Negli anni Settanta si succedono le riforme: il tempo pieno nel 1971, i decreti delegati nel 1974, l'inserimento degli handicappati nel 1977. Gli anni Sessanta e Settanta vedono anche la fine dell'organicità politica e sociale tra professori, classi egemoni e studenti. Va realizzandosi la scolarizzazione di massa.

Oggi è giunto a compimento il travagliato e lungo spostamento dall'asse umanistico a quello tecnico-scientifico. Ma la componente professionalizzante è ancora sottovalutata, anche nello stesso ambito tecnico-scientifico (Greco, 2013). Gli studi sulla crisi del sistema scolastico come volano di mobilità sociale si susseguono (Almalaurea, 2018; Censis, 2018; OCSE, 2017). A partire dal 1994, con la cosiddetta seconda repubblica, mentre la cultura neoliberista avanza senza che l'UE cerchi alternative e va prevalendo l'antipolitica, gli insegnanti perdono una voce politica e si chiudono in difesa (Santamaita, 2010). Con l'attuale neoliberismo tornano modalità selettive, che si innestano confusamente su una scuola in crisi di finalità, mentre tramonta la scuola centralizzata di Stato e si va verso un'autonomia idealizzata come risolutoria di numerosi problemi, ma tutta da declinare in efficienti prassi. Resta un contesto segnato da importanti problemi, tra i quali vanno ricordati una nazionalizzazione fragile e imperfetta, con una perpetuazione dei disequilibri, sia territoriali, nord/sud, sia tra città e campagna, che di classe sociale. E il perdurante conflitto tra l'esigenza di educare e la paura di istruire (Capperucci & Piccioli, 2015; Galfré, 2017).

### ***Obiettivo della ricerca***

La ricerca si è posta l'obiettivo di esplorare le rappresentazioni delle problematiche attuali della scuola, con una particolare attenzione al crescente numero di alunni diagnosticati, presso un gruppo di insegnanti romani.

## **Metodologia**

### *L'Analisi Emozionale del Testo*

Tutte le fasi della ricerca, coerentemente con l'intento di esplorare simbolizzazioni emozionali condivise di un determinato tema presso un gruppo di insegnanti romani, hanno utilizzato l'AET, l'Analisi Emozionale del Testo (Carli & Paniccchia, 2002; Carli, Paniccchia, Giovagnoli, Carbone, & Bucci, 2016). L'AET ipotizza che le emozioni espresse nel linguaggio siano un organizzatore fondamentale della relazione. In questa ottica il linguaggio non è mai narrazione individuale, ma sempre organizzatore di rapporti. Di conseguenza non si analizzano sequenze, ma gli incontri, entro segmenti o unità elementari (u.e.) di testo, delle parole dense, ovvero dotate di un massimo di densità emozionale e un minimo di ambiguità di senso. Il loro senso emozionalmente denso è evidente anche quando la parola è astratta dal contesto del discorso.

Ad esempio: amore, fallimento, ambizione. Al contrario di parole come in, di, ogni. Ma anche di definire, seguire, ambito, ritenute non dense. Infatti la loro ambiguità è tale da richiedere il contesto del discorso perché il loro senso emozionale si definisca. Il ricercatore, supportato da un programma informatico<sup>1</sup>, ottenuto un vocabolario completo del corpus, sceglie le parole dense scartando le altre. Attraverso l'analisi fattoriale delle corrispondenze multiple e l'analisi dei cluster si ottengono cluster di parole dense entro uno spazio fattoriale. L'interpretazione è retta dall'ipotesi che la co-occorrenza di parole dense entro le u.e. evidenzia il processo collusivo espresso dal testo. Il susseguirsi di parole dense, a partire dalla più centrale nel cluster, riduce la loro polisemia, perseguendo una acquisizione del senso emozionale del cluster. Si considera inoltre la relazione dei cluster entro lo spazio fattoriale, giungendo alla lettura della dinamica collusiva che connota il tema in oggetto. I testi possono essere raccolti con scritti e interviste, individuali o di gruppo. La dinamica collusiva (emozionale ed inconscia) individuata è storicamente situata e caratterizza individui storicamente definiti, entro un contesto specifico. Con AET si è visto come le culture collusive cambino in funzione del contesto storico in cui sono iscritte. Per raccogliere corpus utili ai fini della ricerca, in ognuna delle fasi sono state effettuate delle interviste aperte, prima registrate, poi trascritte e raggruppate entro specifici corpus.

### *L'intervista aperta*

Il contatto con gli intervistati, insegnanti della provincia di Roma, è stato preceduto da una telefonata. Il gruppo di ricerca è stato presentato come riferito a una cattedra di psicologia di Sapienza interessata alle questioni della scuola. L'intervistatore ha fatto una sola domanda, in seguito alla quale si è limitato a riprendere il discorso con le ultime parole pronunciate dall'intervistato nel caso di silenzi che facevano supporre che l'intervista si stesse chiudendo precocemente (veniva preannunciato che sarebbe durata mezz'ora circa). Questa era la domanda stimolo:

*Faccio parte di un gruppo di ricerca coordinato da una cattedra di Psicologia della Sapienza che si occupa di problemi della scuola. Ci chiediamo come stia cambiando la scuola e quali siano oggi le questioni più rilevanti entro l'esperienza scolastica; pensiamo sia agli insegnanti, che agli allievi e alle loro famiglie. Siamo molto interessati alla sua opinione. Un'intervista di circa mezz'ora ci sarà molto utile. L'intervista è anonima, le chiedo di poter registrare perché il testo verrà analizzato. Con chi è interessato prevediamo incontri di restituzione dei dati della ricerca. Le chiedo dunque quali sono secondo lei oggi le questioni importanti della scuola. Ci dica della sua esperienza, cosa succede nella sua scuola.*

Nota: qualora l'intervistato non proponesse, all'interno del suo discorso, la tematica della diagnosi, alla fine dell'intervista abbiamo rivolto un'ulteriore domanda:

*Volevo anche chiederle che ne pensa del fatto che oggi, quando un alunno ha un problema, si tende a diagnosticarlo.*

### *Il gruppo degli intervistati*

---

<sup>1</sup> È stato utilizzato il software T-Lab, sviluppato da Franco Lancia (2004).

Per reclutare gli intervistati si è proceduto a cascata, partendo da alcuni contatti già in essere a cui si è chiesto di indicare possibili interlocutori che facevano parte delle proprie reti informali. Ne è risultato un gruppo di 82 persone le cui caratteristiche sono riportate in Tabella 1. Queste caratteristiche - il sesso degli intervistati, l'età (<30, 30-50, >50) e la scuola di appartenenza degli insegnanti (infanzia, primaria/secondaria di primo grado, superiore) – sono state considerate nell'analisi come variabili illustrative.

Tabella 1. *Le caratteristiche del gruppo degli intervistati (variabili illustrative)*

<i>Sesso</i>		
Maschi		Femmine
9		73
<i>Età</i>		
<30 anni	30-50 anni	>50 anni
5	52	25
<i>Scuola</i>		
Infanzia	Primaria/Secondaria	Superiore
22	34	26

### ***I risultati***

L'analisi ha prodotto uno spazio fattoriale (Figura 1) con quattro fattori all'interno del quale si collocano 5 cluster<sup>2</sup>.

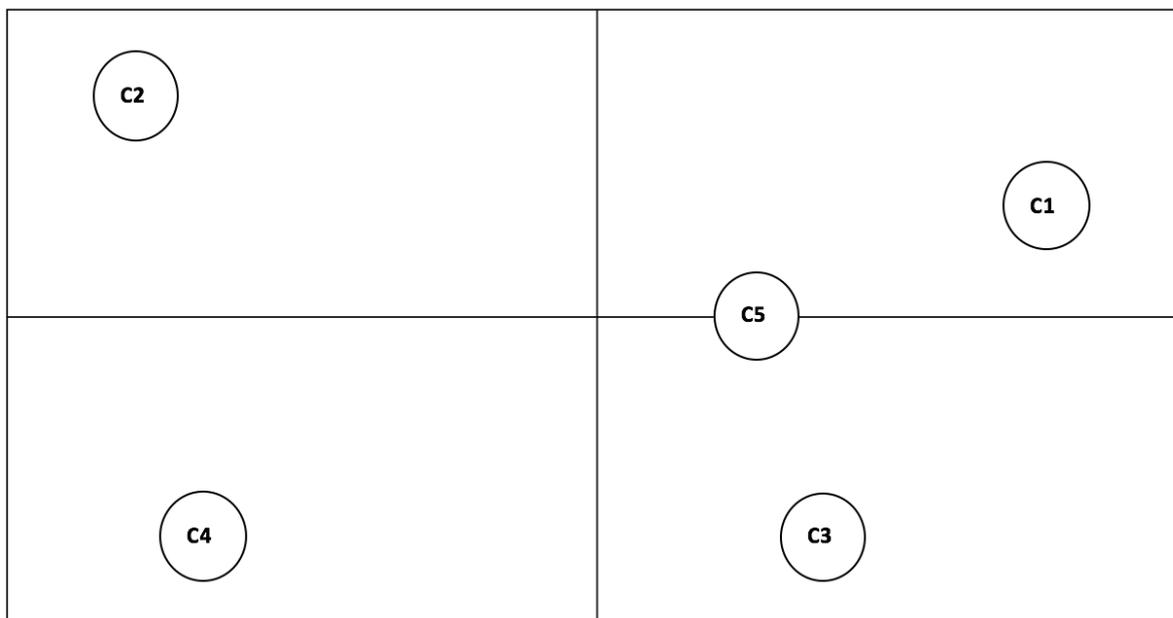


Figura 1. *Spazio fattoriale*

<sup>2</sup> L'immagine rappresenta soltanto i primi due fattori: il primo fattore è rappresentato dall'asse orizzontale, il secondo fattore dall'asse verticale. Terzo e quarto fattore sono da immaginarsi come altri due assi che intersecano il piano nel punto centrale, generando così uno spazio a 4 dimensioni. Il punto centrale dello spazio ne rappresenta il punto d'origine che divide ciascun fattore in due seminassi che culminano in due poli opposti: un polo positivo e un polo negativo.

La Tabella 2 riporta le coordinate fattoriali che indicano la posizione di ciascun cluster in relazione ai fattori<sup>3</sup>. Più alto è il valore della coordinata, più significativo è in termini statistici il rapporto tra il cluster e il fattore.

Tabella 2. *Rapporto cluster-fattori (coordinate dei centroidi)*

	<i>Fattore 1</i>	<i>Fattore 2</i>	<i>Fattore 3</i>	<i>Fattore 4</i>
Cluster 1	<b>0.7588</b>	0.3788	<b>0.6465</b>	-0.0052
Cluster 2	<b>-0.6425</b>	<b>0.7296</b>	-0.2203	0.2852
Cluster 3	0.3946	<b>-0.4247</b>	-0.3321	<b>0.5810</b>
Cluster 4	<b>-0.5658</b>	<b>-0.4199</b>	0.3351	-0.1652
Cluster 5	0.3202	0.0417	<b>-0.5394</b>	<b>-0.6844</b>

Sul primo fattore i Cluster 2 e 4 (polarità negativa) si contrappongono al C 1 (polarità positiva).

Sul secondo fattore il C 2 (polarità positiva) si contrappone ai C 3 e 4 (polarità negativa).

Sul terzo fattore il C 1 (polarità positiva) si contrappone al C 5 (polarità negativa).

Sul quarto fattore il C 3 (polarità positiva) si contrappone al C 5 (polarità negativa).

Dal punto di vista delle variabili illustrative:

il C 2 e il C 4 sono in rapporto con la variabile scuola superiore;

il C 1, il C 5 e il C 3 sono in rapporto con la scuola dell'infanzia.

La Tabella 3 riporta le parole dense che compongono ciascun cluster in ordine di Chi-quadro, che indica da un punto di vista statistico quanto è significativa l'occorrenza di ciascuna parola densa nelle u.e. di testo appartenenti al cluster. Più alto è il valore di Chi-quadro, più significativa è l'occorrenza della parola nel cluster.

Tabella 3. *Cluster di parole dense in ordine di Chi-quadro*

	<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>	<i>Cluster 5</i>				
maestra	798,5	studiare	484,6	genitore	1276,6	ragazzo	1604,8	bambino	1164,6
mamma	639,2	alunno	355,6	figli	615,0	docente	429,9	diagnosticare	353,8
casa	400,5	formazione	328,7	famiglia	594,3	inclusione	87,9	terapia	95,9
giocare	352,0	aggiornamento	145,1	collaborare	38,2	leggi	67,9	aiutare	72,9
infanzia	274,7	correre	142,2	accettare	36,8	esame	59,2	osservare	61,2
paura	119,3	didattico	137,7	delegare	29,6	collega	56,3	valutare	50,5
bambino	113,3	economia	91,3	educare	22,8	cultura	41,8	etichettare	42,4
papà	106,8	burocrazia	87,3	dura	19,3	produrre	32,2	handicap	35,5
bagno	78,9	ministero	87,0	insistere	18,7	disabile	31,6	autismo	34,5
supplenza	48,9	computer	79,7	divorziare	18,5	professore	30,5	intervenire	33,0
zitto	46,4	offrire	68,4	contestare	16,6	interrogare	29,1	gruppo	31,1
ricreazione	41,8	azienda	62,9	materno	16,0	bocciare	26,7	ASL	27,6
allontanare	35,2	soldo	60,7	spaventare	16,0	preside	26,6	disturbare	26,2
cadere	33,5			sbagliare	15,6	certificare	25,4	screening	24,4
disegnare	30,2			pretendere	14,1	approfittare	24,0	BES	16,4
vaccino	18,5			fallire	11,7				
bullismo	18,4								
giardino	18,3								
noia	17,2								
arginare	14,5								

<sup>3</sup> In grassetto sono evidenziate le relazioni cluster-fattore più significative.

## Analisi del piano fattoriale

Il piano fattoriale, come abbiamo detto, presenta cinque cluster e quattro fattori.

Il primo fattore differenzia i C 2 e C 4 (polarità negativa) dal C 1 (polarità positiva).

Commentiamo prima il C 2 e il C 4, entrambi in rapporto con la variabile “scuola superiore”.

Cluster 2. Le prime cinque parole dense sono *studiare*, *alunno*, *formazione*, *aggiornamento*, *correre*. *Studiare*: applicarsi a un apprendimento, ingegnarsi per conseguire uno scopo. *Alunno*: da *alĕre*, nutrire; chi è allevato ed educato da persona diversa dai genitori, chi frequenta una scuola<sup>4</sup>. L'alunno da educare caratterizza il cluster; non ci sono studenti. *Formazione*: dare forma; sviluppo mentale e fisico della persona. Perseguire scopi e competenze, da un lato, venire educati, allevati dall'altro evocano le due finalità della scuola. All'esigenza di educare corrisponde la paura di istruire, ci dice Galfré (2017). Segue *aggiornamento*: fare in modo che qualcosa risponda alle esigenze presenti. L'aggiornamento completa competenze presenti con tecniche o contenuti. La formazione è contestualizzata, integrata con le finalità e gli obiettivi del contesto (Carli & Paniccia, 1999). Gli insegnanti qualche volta si aggiornano, quasi mai si formano (Betti, 2016; Miur, 2013; Santamaita, 2010). Segue *correre*. La scuola non si ferma a pensare al suo funzionamento. Ciò che si fa è una sequenza di agiti. Si corre entro un vissuto di obbligo, di adempimenti. Segue *didattica*: i metodi di insegnamento. Nella storia della scuola, la formazione alla didattica è un'assenza persistente. Subito dopo troviamo le parole *economia*, *ministero*, *burocrazia*. Alla formazione, e specificamente a quella alla didattica si contrappone un vissuto di vincoli. I vincoli dell'economia, del ministero, della burocrazia. Segue *computer*; la domanda di aggiornamento più presente negli insegnanti è nei confronti delle nuove tecnologie (Miur, 2013). Sembra si sentano tagliati fuori dalla contemporaneità. Segue *offrire*, proporre cosa che si ritiene utile o gradita. Ma le parole successive sono *azienda* e *soldo*. Anche qui arriva la sconfirma. Come ci si può offrire, o offrire ad altri qualcosa, entro una logica aziendalista attenta al soldo, al danaro chiamato col nome più vile? La cultura del C 2 è quella di insegnanti mortificati, presi da adempimenti entro una routine stancante e senza obiettivi. C'è però una domanda, di essere in rapporto con una contemporaneità che sfugge.

Cluster 4. Anch'esso, come il C 2, situato sulla polarità negativa del primo fattore. C 4 e C 2, al tempo stesso, sono contrapposti tra loro sul secondo fattore. Le prime cinque parole sono *ragazzo*, *docente*, *inclusione*, *leggi*, *esame*. Consideriamo la parola *ragazzo*. Nel C 2 c'è l'alunno; prevale l'educare sull'istruire. Nel C 4 non ci sono né studenti, né alunni. Ci sono ragazzi. La parola indica sia giovinezza, che subordinazione. L'etimo rimanda all'arabo raqqās, fattorino, corriere. Ruoli “bassi”, entro la gerarchia dei lavori. Viene chiamato ragazzo anche un adulto, se simbolizzato come subordinato. Segue *docente*, il responsabile dell'insegnamento. Si delinea una coppia sbilenco: al docente corrisponde un immaturo subordinato. Più in basso troviamo le parole *professore*, *preside*; per i giovani nel cluster ci sarà solo un'altra parola diversa da *ragazzo*: *disabile*. Con la parola *ragazzo* si ricorda uno stato che oggi rischia, per molti giovani, di divenire imperituro. Ricordiamo il divario generazionale di cui parlano gli economisti: le mete considerate proprie dell'età adulta non saranno perseguite dagli emarginati giovani d'oggi (Fondazione Bruno Visentini, 2017). Disabili e ragazzi si confondono, nell'emozionalità di questa cultura. Segue *inclusione*: inserire qualcosa o qualcuno in una serie, in una successione ordinata e continua di elementi dello stesso genere. Rimanda all'obbligo di includere tutti, fondato sui diritti della persona. La parola successiva in effetti è *leggi*. Con l'uso del termine inclusione a livello internazionale, si intendeva uniformare i diversi paesi entro un'unica modalità di intenderlo. Ma i significati continuano a divergere (D'Alessio, 2013; Medeghini, 2013) e le culture non cambiano imponendo di cambiare le parole (Biscioni, 2015; D'Alessio, 2012; Flamini & Pellicciari, 2015; Garel, 2010; Vadalà, Medeghini, & D'Alessio, 2013). Segue *esame*. Di fatto, il docente continua a confrontare i ragazzi con una norma (più in basso troviamo *interrogare*, *bocciare*). Nella scuola italiana la didattica frontale, la valutazione uno per uno con criteri standardizzati continua a prevalere (Miur, 2013). Il disabile con la sua *certificazione*, con le sue differenze incrina questo potere valutativo. Segue la parola *approfittare*: ricavare profitto, approfittare delle circostanze. Il disabile con il suo diritto all'inclusione elude il sistema di valutazione. Nel cluster ci sono anche parole come *collega*,

---

<sup>4</sup>L'etimologia delle parole dense fa riferimento al vocabolario Treccani online ([www.treccani.it](http://www.treccani.it)).

*cultura, produrre*, che rimandano a vissuti di condivisione e produzione di cultura, ma la “tradizione” della valutazione normativa e l’inclusione come obbligo a cui si dà riposta adempitiva ne impediscono lo sviluppo.

Vediamo ora la contrapposizione tra C 2 e C 4 sul secondo fattore. Nel C 2 si è in rapporto con un “alto”: il ministero. Vengono alla mente le riforme imposte “dall’alto”. Nel C 4 si è in rapporto con un “basso”: il ragazzo e il disabile; entrambi con il diritto di essere inclusi. Il ragazzo, il disabile, vanno assimilati, omologati al sistema scolastico. In entrambi i cluster, per due vie diverse, il sistema scolastico implode in una routine adempitiva.

Commentiamo ora il C 1, il C 3 e il C 5. Tutti in rapporto alla variabile illustrativa “scuola dell’infanzia”.

Cluster 1. Sulla polarità positiva del primo fattore, opposto al C 2 e al C 4. Le prime sei parole, *maestra, mamma, casa, giocare, infanzia, bambino*, rimandano all’infanzia; tra casa e scuola, mamma e maestra c’è sovrapposizione. Viene alla mente la continuità tra scuola e famiglia che caratterizza, o per meglio dire caratterizzava, la prima fase del percorso scolastico. È la fase in cui si pensa che a buon diritto l’educazione prevalga sulla formazione. Quella a lungo presidiata dalla Chiesa. Si può anche ricordare la lunga separazione della carriera dei maestri da quella dei professori (Betti, 2016; Capperucci & Piccioli, 2015; Santoni Rugiu, 2007). La parola successiva è *paura*, il senso di smarrimento e di ansia di fronte a un pericolo reale o immaginario. La paura è l’emozione dove per antonomasia si perde il confine tra realtà esterna e vissuto. Seguono parole che evocano la perdita di controllo nei confronti dei bambini. *Bagno, supplenza, ricreazione, allontanare, cadere, bullismo, giardino* sono cesure rispetto al progredire controllato degli eventi scolastici. Andare al bagno significa per la maestra accompagnare il bambino perdendo il controllo della classe; nella ricreazione i bambini prendono iniziative; il giardino è pieno di pericoli, come allontanarsi, cadere; le supplenze evocano la discontinuità delle relazioni. *Arginare, arrampicare, bullismo* dicono del timore che suscitano nelle maestre, che debbono limitarli, arginarli, i pericolosi movimenti dei bambini, la loro violenza. C’è paura dei genitori incombenti: la *mamma* e il *papà*, con le loro questioni. I *vaccini* rimandano ai genitori no vax, al clima di perdita fiducia nella scuola. Le famiglie ancora pretendono continuità tra famiglia e scuola, ma la scuola non può più, per molteplici motivi, rispondere alla pretesa. La paura è l’anticamera dell’impotenza con i bambini e i genitori. Le parole *zitto, disegnare, arginare* evocano attività scolastiche associate al controllo. La parola *noia* caratterizza ulteriormente questi rapporti di controllo e paura: sembra mancare un motivo per stare insieme, la competenza a trattare con i bambini.

Cluster 3. Il C 3 parla della relazione con la famiglia. Le prime sette parole sono *genitore, figli, famiglia, collaborare, accettare, delegare, educare*. Segue *dura*: resistente, che non cede alla pressione, che non si lascia scalfire, penetrare. La collaborazione si scontra con un ostacolo che non cede. Non cede la scuola, e non cede la famiglia. Seguono *insistere, divorziare, contestare, spaventare, sbagliare, pretendere, fallire*. Appare un conflitto intenso, aperto, tra scuola e famiglie. Le famiglie non sanno collaborare ed educare, perché sfasciate, non nella norma. Ma il divorzio riguarda anche scuola e famiglia, che oggi si separano conflittualmente, dopo un passato di unione. *Contestare* e *materno* chiariscono come tale contrapposizione prende forma: la questione sembra essere come scuola e famiglia devono occuparsi dell’alunno-figlio.

Cluster 5. Il C 5, contrapposto sul terzo fattore al C 1 e sul quarto fattore al C 3, è centrato sulla cultura diagnostica. Dalle parole dense *bambino, diagnosticare, terapia, aiutare, osservare, valutare, etichettare, handicap, autismo, intervenire, ASL, screening, BES*, emerge la medicalizzazione del rapporto. Il cluster non ha nulla a che fare con la scuola, con la formazione, con l’essere insegnante. L’unico verbo che non rimandi immediatamente alla prassi diagnostica è *aiutare*. La parola *gruppo* può indicare la classe cui si contrappone l’individuo *diagnosticato* vissuto come *disturbante*. In questo cluster, contrapposto ai conflittuali C 1 e C 3, non si parla di conflitto: il conflitto è neutralizzato dalla presenza della diagnosi. Il C 5 è il cluster della diagnosi. E con essa, di un percorso medicalizzato che appare scisso dal sistema scolastico. Ha una sua logica, delle sue tecniche, che nulla hanno a che fare con la scuola, con l’apprendimento, con l’integrazione. Troviamo la conferma di tante esperienze di uscite dalla classe, di spazi separati per i diagnosticati. Intanto le diagnosi crescono. Nel 2015 rispetto a dieci anni prima l’incremento dei diagnosticati è quasi del 40%. (Miur, 2015). Nel 2017 il loro numero continua a crescere (Istat, 2018).

*Una sintesi dello spazio fattoriale*

Il primo fattore parla del difficile rapporto attuale tra la scuola e i suoi interlocutori: alunni e famiglia. Da un lato troviamo il C 2 e il C 4, rappresentativi della cultura scolastica che ha in qualche modo incluso, assimilato i propri allievi, si è “liberata” delle famiglie, ed è presa da una routine autoriferita. La variabile illustrativa associata è “scuole superiori”. Dall’altro lato, c’è il C 1, dove la scuola incontra per la prima volta i suoi alunni e le loro famiglie. Qui la variabile illustrativa è “scuola dell’infanzia”. Le relazioni sono altamente conflittuali, caratterizzate dalla paura degli insegnanti verso i piccoli allievi, pericolosi nella loro imprevedibilità non domata, e verso i genitori con le loro pretese incombenti.

Entro la progressiva conquista della routine autoriferita, cresce la cultura del controllo, che esordisce nella scuola dell’infanzia, e che si esprime nella secondaria superiore nel conquistato potere valutante e procedurale della scuola, dove inclusione significa proprio ciò che la lingua italiana intende dire con la parola: assimilazione all’esistente.

Sul secondo fattore la conquista del conformismo scolastico si articola in differenze. Agli adempimenti burocratici del C 2, che è il cluster dove l’autocentratura trova il maggiore compimento, si contrappongono la routine scolastica inclusiva (C 4), e il conflitto con le famiglie (C 3).

Con il terzo e quarto fattore capiamo la funzione della diagnosi. All’ingresso nel sistema scolastico, l’intervento diagnostico sembra risolvere la crisi dell’inserimento dei nuovi allievi. Sul terzo fattore, la paura che gli insegnanti provano degli alunni non ancora inclusi nella routine scolastica (C 1) si contrappone alla diagnosi che riconduce a conformità (C 5). Sul quarto fattore, al conflitto con le famiglie (C 3) si contrappone – ancora una volta – la cultura diagnostica che riorganizza un condiviso conformismo tra scuola e famiglia (C 5). La diagnosi “seda” la conflittualità e assume la funzione di un nuovo conformismo, alternativo a quello perduto, che era garantito dalla continuità culturale tra scuola dell’infanzia e famiglie.

Ma con il crescere degli alunni, i diagnosticati si presentano come un ostacolo alla routine valutante della scuola. Le speranze di assimilazione si scontrano con l’irriducibilità delle differenze, non solo degli alunni diagnosticati, ma anche degli altri.

### *Conclusioni*

Il primo fattore parla della progressiva assimilazione degli allievi al funzionamento del sistema scolastico; ai due poli troviamo la scuola dell’infanzia e quella superiore. Mancano i gradi scolastici intermedi. La cultura scolastica è autocentrata: o si è dentro, o si è fuori. C’è una sottolineatura dell’ingresso conflittuale, e un silenzio sull’uscita, sul futuro che la scuola permette di progettare.

L’ingresso è caratterizzato dalla paura che fanno i nuovi allievi nella loro pericolosità ancora non domata. Poi c’è la routine, che dopo le turbolenze dell’ingresso, va “di corsa”, in una sequenza di azioni urgenti che saturano il tempo a disposizione ed eludono la comprensione di quanto si va facendo come adempimento. Nella routine gli interlocutori sono una burocrazia controllante, che obbliga, e degli allievi da controllare, da assimilare. C’è silenzio sull’apprendimento. L’educazione, intesa come assimilazione a regole previste, prevale sulla formazione. Sembrerebbe che la scuola pubblica si ripeta dai suoi esordi a oggi uguale a se stessa, nonostante le riforme, i profondi cambiamenti politici e culturali, le esperienze degli anni Sessanta e Settanta.

Ma il conflitto all’ingresso, nella sua turbolenza solo apparentemente sedata dalla diagnosi, segnala una nuova discontinuità tra scuola e società. Nei dati della ricerca le risorse vanno cercate nei fallimenti collusivi. Se in un’organizzazione, in un sistema sociale, non consideriamo le disfunzioni come errori da correggere ma ne riconosciamo la portata informativa, possiamo rintracciarvi linee di sviluppo.

Partiamo dal C 2 della routine affannata e obbligante, controllata dalla burocrazia. Questo vissuto nega le opportunità, sia pure complesse da realizzare, che la scuola può avere dalla nuova autonomia. È un vissuto volto a mantenere uno status quo emozionale, come spesso accade quando c’è un persecutore. Ci si lamenta, ci si preoccupa; ma il lamento è un’emozione che promuove impotenza. Chi si lamenta vuole provocare l’intervento di altri, cui attribuisce potere sulla situazione di cui si lamenta. Ma al contempo prevede che colui cui attribuisce potere, fallirà in ogni tentativo di risposta. Il cluster presenta una cultura problematica; ricorderemo però che c’è una potenziale domanda di diminuire la distanza tra gli intervistati e la contemporaneità.

Nel C 4, per quanto ridotti a ragazzi, c’è la risorsa degli allievi. Con la difficoltà di omologarli rappresentata dai diagnosticati. Questa è la funzione dei diagnosticati nella scuola: ricordare che l’omologazione è impossibile: per loro, per gli altri studenti, per gli stessi insegnanti.

Poi ci sono il C 1 e il C 3, i più interessanti, dove il problema è aperto perché il conflitto è vivo ed è con i potenziali committenti della scuola. Nel rapporto con la famiglia l’autocentratura della scuola può rompersi. Il conflitto tra pubblico e privato è ben rappresentato dal rapporto tra Stato e famiglie; in Italia è stato a lungo mediato dalla Chiesa, o riassunto nel più ampio conflitto tra cattolici e non cattolici. Oggi che Chiesa, Stato,

famiglia sono in profondo mutamento, il conflitto appare non come differenza di posizioni, ma come aggressione reciproca. A questo si aggiunge l'annoso conflitto tra famiglie con un figlio diagnosticato e servizi, ovvero tra persone con problemi e la tecnicità autocentrata dei servizi, non in grado di creare committenza nelle famiglie. Una ricerca ha mostrato come famiglie con un figlio diagnosticato si sentano dipendenti da servizi, sia pubblici che privati, vissuti come autocentrati sulla tecnicità sanitaria, incapaci cogliere una loro committenza. Alla fine la famiglia si ritrova da sola, con il problema irrisolto. La scuola è l'unico importante servizio non sanitario presente nella vita di queste famiglie, il solo con finalità di socializzazione, che però si concludono senza prospettive con la fine della scuola (Paniccchia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014). La rilevanza della committenza delle famiglie emerge in un'altra ricerca, che interpellava alunni con diagnosi, loro familiari e operatori scolastici con ogni tipo di ruolo sulle funzioni integrative della scuola. È emerso che nei vari interpellati c'era soddisfazione per il servizio scolastico solo dove si riconoscesse la committenza delle famiglie. Committenza che propone un profondo cambiamento della cultura scolastica, abituata a procedere sulla base del solo mandato sociale, per grandi finalità presupposte, senza tradurlo in specifici obiettivi contestualizzati e condivisi con l'utenza, alunni e famiglie (Carli et al., 2015). L'autonomia della scuola potrebbe operare in questa direzione, va fatto qualcosa per accompagnare questo cambiamento culturale. Il piano fattoriale non parla di futuro, della funzione della scuola nel delinearlo. Gli intervistatori hanno riferito di aver incontrato persone che avevano molto da dire, e che spesso hanno parlato ben più della mezz'ora prevista. Nelle singole interviste, gli insegnanti non mancano di considerazioni sul futuro e altri temi rilevanti, come la perdita del sentimento che la scuola dia competenze importanti, utili. Come interpretare l'assenza di questi temi nel piano fattoriale? Non c'è una co-occorrenza di parole dense per evocarli: gli insegnanti non condividono codici emozionali e categorie su queste tematiche. Ricerche come questa che abbiamo presentato intendono rispondere a questa assenza. Cerchiamo una maggiore conoscenza del problema da condividere, pubblicare, discutere. Cerchiamo nuove ipotesi, quindi criteri e modelli, per leggere come informazioni i fallimenti collusivi, le disfunzioni presenti nella scuola attuale. Abbiamo proceduto intervistando un gruppo di famiglie sul servizio scolastico, per effettuare un confronto tra culture; stiamo elaborando i dati di questa ulteriore ricerca.

### Bibliografia

- ADI (2019). *Atti del seminario internazionale ADI 2019* [Report of the ADI 2019 international seminar]. Retrieved from <http://adiscuola.it/pubblicazioni/concluso-il-seminario-internazionale-adi-2019>
- Almalaurea (2018). *XX Indagine Condizione occupazionale dei Laureati 2017: Sintesi del Rapporto 2018* [Analysis of the Graduates' 2017 Employment Survey: Summary of the Report 2018]. Retrieved from <https://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2017>
- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: Il punto di vista della scuola [The perception of the quality of inclusive processes: The school's point of view]. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Students with disabilities in the Italian school: Budget and proposals]. Trento: Erickson.
- Betti, C. (2016). Maestre e maestri: Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio [Teachers and teachers: Historiographical paths from the second post-war to the new millennium]. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (12), 79-96. doi: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/1387>
- Biscioni, S. (2015). *Teste e colli: Cronache dell'istruzione ai tempi della Buona Scuola* [Heads and necks: Chronicles of education at the time of Buona Scuola]. Retrieved from [http://www.lavoroculturale.org/wp-content/uploads/2015/03/Teste-e-colli\\_libro.pdf](http://www.lavoroculturale.org/wp-content/uploads/2015/03/Teste-e-colli_libro.pdf)
- Bisogni, F., Maldese, P.P., Manieri, S., Marchetti, G., Mastroianni, C., Policelli, S., ... Paniccchia, R.M. (2016). L'intervento psicologico clinico con ragazzi in età evolutiva: Le culture dell'adempimento e della diagnosi [The clinical psychology intervention with children in developmental age: The cultures of obligation and diagnosis]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 19-33. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Bottani, N. (2013). *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione* [Requiem for school? Rethinking the future of education]. Bologna: Il Mulino.

- Caniglia, E. (2018). *Neurodiversità: Per una sociologia dell'autismo, dell'ADHD e dei disturbi dell'apprendimento* [Neurodiversity: For a sociology of autism, ADHD and learning disabilities]. Milano: Meltemi.
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria: Identità, competenze e profilo professionale* [The primary school teacher. Identity, skills and professional profile]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [Diagnose or Intervene]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R., Dolcetti, F., Giovagnoli, F., Gurrieri, R., & Paniccchia, R.M. (2015). La cultura locale del Servizio di assistenza specialistica nelle scuole della Provincia di Roma [The local culture of the special assistance service in schools of the Province of Rome]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 16-32. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (1981). *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni* [Psychosociology of organizations and institutions]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Training psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L'Analisi Emozionale del Testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The Emotional Text Analysis: A psychological tool for reading texts and discourses]. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of the demand: Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola – Terza indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* [Italian teachers: how the way of schooling changes: Third survey by the IARD institute on living and working conditions in the Italian school]. Bologna: Il Mulino.
- Censis (2018). *52° Rapporto sulla situazione sociale del Paese* [52nd Report on the social situation of the country]. Retrieved from <http://www.censis.it/rapporto-annuale/52%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2018-0>
- Coordinamento Genitori Democratici (2018). *Riflessioni sul rapporto scuola-famiglia* [Reflections on the school-family relationship]. Retrieved from <http://www.genitoridemocratici.it/2018/04/22/riflessioni-sul-rapporto-scuola-famiglia-articolo-apparso-pedagogika>
- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia [Criticality and opportunity of professional development of the teacher in the first years of his career in Italy]. *Formazione e Insegnamento*, 9(3), 43-58.
- Crivellari, C. (2004). *Professori nella scuola di massa: Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria* [Teachers in the mass school. From the crisis of the role to the university education]. Roma: Armando Editore.
- D'Alessio, S. (2012). Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia: Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies [The regulations on special educational needs in Europe and in Italy: Towards an inclusive education? The Disability Studies Perspective]. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e BES* (pp. 217-244). Roma: Anicia Edizioni.
- D'Alessio, S. (2013). Editoriale [Editorial]. *Italian Journal of Disability*, 1(1), 5-20. Retrieved from [http://www.edizionianicia.it/docs/Rivista\\_Vol1\\_N1.pdf](http://www.edizionianicia.it/docs/Rivista_Vol1_N1.pdf)
- Dal Passo, F. (2017). Storia della scuola e dell'università in Italia (1848/2017) [History of the school and university in Italy (1848/2017)]. In F. Dal Passo, & A. Laurenti (Eds.), *La scuola italiana: Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi* (pp. 15-228). Aprilia: Novalogos Ortica editrice.
- De Fort, E. (2002). Storie di scuole, storia della scuola: Sviluppi e tendenze della storiografia [Stories of schools, school history: Developments and trends in historiography]. In M. T. Segal (Ed.), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica* (pp. 31-70). Portogruaro: Ediclo.

- Di Nuovo, S. (2018). *Alunni speciali, bisogni speciali* [Special students, special needs]. Bologna: Il Mulino.
- Disal (2019). *Il difficile dialogo tra scuola e famiglia: Il parere del CSPI* [The difficult dialogue between school and family: the opinion of the CSPI]. Retrieved from <https://www.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=27459>
- Flamini, S., & Pellicciari, M. (2015). *Pratiche di standardizzazione e medicalizzazione dell'apprendimento: Un'indagine antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)* [Practices of standardization and medicalization of learning: An anthropological survey on the issue of Specific Learning Disorders]. Retrieved from [https://www.academia.edu/21733063/Pratiche\\_di\\_standardizzazione\\_e\\_medicalizzazione\\_dell\\_apprendimento.\\_Un\\_indagine\\_antropologica\\_sulla\\_questione\\_dei\\_Disturbi\\_specifici\\_di\\_apprendimento](https://www.academia.edu/21733063/Pratiche_di_standardizzazione_e_medicalizzazione_dell_apprendimento._Un_indagine_antropologica_sulla_questione_dei_Disturbi_specifici_di_apprendimento)
- Fondazione Bruno Visentini (2017). *Il Divario Generazionale tra conflitti e solidarietà: Vincoli, norme, opportunità: generazioni al confronto* [The Generational Gap Between Conflict and Solidarity: Constraints, norms, opportunities: generations in comparison]. Viterbo: Dialoghi Editore.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola: A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia* [School evaluation: What is it for and why it is necessary for Italy]. Roma-Bari: Laterza.
- Furedi, F. (2005). *Il nuovo conformismo: Troppa psicologia nella vita quotidiana* [Therapy Culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age]. Milano: Feltrinelli (Original work published 2004).
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento* [Everyone to school! Education in twentieth-century Italy]. Carocci: Roma.
- Garel, J.P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre [From school integration to inclusive education: from one standardization to another]. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165. Retrieved from <https://journals.openedition.org/jda>
- Gasperi, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: Problemi e prospettive in ottica inclusiva [The specialized support teacher: Problems and perspectives in an inclusive perspective]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2), 27-42. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1920>
- Giovagnoli, F., Caputo, A., & Paniccia, R.M. (2015). L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione [Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 167-200. doi: 10.14645/RPC.2015.1.558
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? [What evolution to support? The specialized support teacher as a technician of pedagogical mediation and indirect paths?]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 56-66. Retrieved from: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes>
- Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola: Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? [The risks of medicalization in the school: Clinical-therapeutic or pedagogical paradigm?]. *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, 9, 15-47. Retrieved from [http://campus.unibo.it/174482/1/ED\\_9\\_2015.pdf](http://campus.unibo.it/174482/1/ED_9_2015.pdf)
- Greco, P. (2013). La nascita della scuola media unica [The birth of the middle school]. *PRISTEM/Storia*, 32-33, 1-24. Retrieved from <http://matematica.unibocconi.it/articoli/la-nascita-della-scuola-media-unica>
- Gremigni, E. (2012). *Insegnanti ieri e oggi: I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio* [Teachers yesterday and today: Italian teachers between precariousness, alienation and loss of prestige]. Milano: Franco Angeli.
- Hinshaw, S.P., & Richard, M. (2014). *The ADHD Explosion: Myths, Medication, Money, and Today's Push for Performance*. New York: Oxford University Press.
- Ianes, D. (2013). *Bisogni educativi speciali su base ICF: Un passo verso la scuola inclusiva* [Special educational needs on an ICF basis: A step towards inclusive education]. Retrieved from [https://integrazioneinclusion.files.wordpress.com/2013/04/bisogni-educativi-speciali\\_ianes.pdf](https://integrazioneinclusion.files.wordpress.com/2013/04/bisogni-educativi-speciali_ianes.pdf)

- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2012). *ADHD a scuola: Strategie efficaci per gli insegnanti* [ADHD at school: Effective strategies for teachers]. Trento: Erikson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8* [Students with BES-Special Educational Needs: Operational guidelines to promote school inclusion on the basis of Ministerial Decree 27/12/2012 and CM n. 8]. Trento: Erikson.
- INDIRE (2015). *Gli insegnanti in Europa e in Italia: Contesto demografico, formazione e stipendi* [Teachers in Europe and Italy: Demographic context, training and salaries]. Retrieved from <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/Gli-insegnanti-in-Europa-e-in-Italia-2.pdf>
- Istat (2018). *Principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2017/2018* [Main data on students with disabilities for the school year 2017/2018]. Retrieved from [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS\\_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0\\_a.s.2016\\_2017\\_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0_a.s.2016_2017_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422)
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB* [Text analysis tools. Introduction to the use of T-LAB]. Milano: Franco Angeli.
- Laurenti, A. (2017). La formazione e la carriera dei docenti dalla Riforma Berlinguer al FIT (1997/2017) [Training and career of teachers from the Berlinguer Reform to FIT (1997/2017)]. In F. Dal Passo, & A. Laurenti (Eds.), *La scuola italiana: Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi* (pp. 254-366). Aprilia: Novalogos Ortica editrice.
- Lodolo D'Oria, V., Pecori Giraldi, F., Vitello, A., Cantoni, S., Cattaneo, G., Vanoli, C., ... Frigoli, P. (2002). Quale correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti? [What correlation between psychiatric pathology and the phenomenon of burnout in teachers?]. *"Difesa Sociale" dell'Istituto Italiano di Medicina Sociale*, 4, 27-42. [https://www.researchgate.net/publication/255634887\\_Quale\\_correlazione\\_tra\\_patologia\\_psichiatrica\\_e\\_fenomeno\\_del\\_burnout\\_negli\\_insegnanti](https://www.researchgate.net/publication/255634887_Quale_correlazione_tra_patologia_psichiatrica_e_fenomeno_del_burnout_negli_insegnanti)
- Medeghini, R. (2013). I diritti nella prospettiva dell'Inclusione e dello spazio comune [Rights from an inclusive perspective and the notion of common space]. *Italian Journal of Disability Studies*, 1, 93-108. Retrieved from: [www.edizionilancia.it](http://www.edizionilancia.it)
- Merlo, G. (2015). *Minori con disabilità: Integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale* [Minors with disabilities: School integration, special schools, management, local welfare]. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Miur (2013). *TALIS 2013 Italia: Guida alla lettura del rapporto internazionale OCSE Teaching and Learning International Survey* [TALIS 2013 Italy: Guide to reading the international OCSE Teaching and Learning International Survey report]. Retrieved from [www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Guida\\_lettura\\_con\\_Focus\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf)
- Miur (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* [Guidelines for the reception and integration of foreign students]. Retrieved from [http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf)
- Miur (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2014/2015* [The school integration of students with disabilities a.s. 2014/2015]. Retrieved from [http://www.istruzione.it/allegati/2015/L%27integrazione\\_scolastica\\_degli\\_alunni\\_con\\_disabilit%C3%A0\\_as\\_2014\\_2015.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/L%27integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilit%C3%A0_as_2014_2015.pdf)
- Miur (2017). *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" Anno Scolastico 2017/2018* [Focus "Anticipation on the main data of the state school" School Year 2017/2018]. Retrieved from <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2017/09/Dati-Avvio-anno-scolastico-2017-2018.pdf>
- Miur (2019). *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione: Espressione di parere autonomo su Rapporto fra Scuola/Famiglia/Società. Approvato nell'Assemblea plenaria del 27/03/2019* [Higher Council of Education: Expression of independent opinion on Relationship between School/Family/Society. Retrieved from <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2019/04/Parere-CSPI.pdf>

- Muratori, F., Narzisi, A., & Cioni, G. (2011). Attualità nell'individuazione precoce dei disturbi della vita mentale: L'autismo come esempio [Topicality in the early identification of disorders of mental life: Autism as an example]. *Prospettive in pediatria*, 41(163), 135-142.
- Novara, D. (2018). *Cambiare la scuola si può: Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace* [You can change school: A new method for teachers and parents, for an education that is finally effective]. Milano: Rizzoli.
- OCSE (2017). *Rapporto Economico OCSE: Italia Febbraio 2017* [OCSE Economic Report: Italy February 2017]. Retrieved from <https://www.oecd.org/eco/surveys/italy-2017-OECD-economic-survey-overview-italian.pdf>
- Pajno, A. (2018). *Consiglio di Stato: Inaugurazione anno giudiziario 2018* [Council of State: Judicial year inauguration, 2018]. Retrieved from [www.dirittoegiustizia.it/allegati/PP\\_AMM\\_18InaugurazioneAnnoGiudiziario\\_s.pdf](http://www.dirittoegiustizia.it/allegati/PP_AMM_18InaugurazioneAnnoGiudiziario_s.pdf)
- Paniccia, R.M. (2012a). Psicologia Clinica e disabilità: La competenza a integrare differenze [Clinical Psychology and disability: The competence in integrating differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Paniccia, R.M. (2012b). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola: Da ruoli confusi a funzioni chiare [Disability assistants for autonomy and social integration at school: From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Paniccia, R.M. (2013). Disabilità: La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi [Disability: The demand addressed to psychology through reports of young psychologists]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 80-87. Retrieved from: [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., & Caputo, A. (2014). Families with a child with a disability: The expectations toward services and psychology. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 84-107. doi: 10.14645/RPC.2014.2.514
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa [Disability in higher middle schools: The specialist assistance as integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from [www.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Plamper, J. (2018). *Storia delle emozioni* [The history of emotions] (S. Leonardi, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 2015).
- Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola: Dalla scuola al sistema formativo* [History of the school: From the school to the training system,]. Milano: Mondadori.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Maestre e maestri* [Teachers and teachers]. Roma: Carocci.
- Servizio Studi della Camera dei Deputati (2018). *L'integrazione scolastica dei minori stranieri* [The scholastic integration of foreign minors]. Retrieved from <http://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>
- Stella, G. (2016). *Tutta un'altra scuola! Quella di oggi ha i giorni contati* [Another school! Today's school is over]. Firenze-Milano: Giunti Editore.
- Tamaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: Un Leitmotiv [Teacher training and recruitment systems: A Leitmotiv]. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 19, 53-67. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2545>
- Vadalà, G., Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2013). Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie: Vers une prospective inclusive [Critical analysis of the school integration process in Italy: Towards an inclusive perspective]. In J. M. Perez & T. Assude (Eds.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives* (pp. 29-46). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Venerosi, A., Scattoni, M.L., & Chiarotti, F. (2013). Strumenti per la sorveglianza e la presa in carico dei soggetti autistici: Il ruolo dei pediatri nel riconoscimento precoce [Tools to identify children with

suspected autism spectrum disorders: The role of paediatricians in early recognition]. *Rapporti ISTISAN* 16/24, 1-63. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/332402770\\_16\\_24\\_web](https://www.researchgate.net/publication/332402770_16_24_web)

## **On the track of anomie: The concept of anomic confusion in the psychological intervention process**

*Giuseppe Carollo*

### *Abstract*

Starting from cases of clinical psychological intervention, the paper proposes the exploration of the concept of anomic confusion: it is defined as an emotional disorientation, due to the confusion of the basic emotional friend-foe codes, which generates the experience of anomie. Two experiences of intervention are discussed, following the hypothesis that the anomic confusion phase could represent the generating emotion of a cultural crisis, or as an alternative the reference point leading to a shared change. In the second part of the paper, these thoughts are connected to readings and studies referring to ancient Greece during the age of Pericles and Sophocles, in which the anomie matter acquired, for the first time in written marks, a central importance to understand social dynamics of crisis.

*Keywords:* anomie; confusion; crisis; clinical psychological intervention; Oedipus.

---

· Psychologist, PsyD Student in Psychoanalytic Psychotherapy, Clinical Psychology and Analysis Of Demand.

Carollo, G. (2019). Sulle tracce dell'anomia: Il concetto di confusione anomica entro il processo di intervento psicologico [On the traces of anomie: The concept of anomic confusion in the psychological intervention process]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 95-108.  
doi:10.14645/RPC.2019.1.742

## **Sulle tracce dell'anomia: Il concetto di confusione anomica entro il processo di intervento psicologico**

*Giuseppe Carollo*

### *Abstract*

A partire da casi di intervento psicologico clinico, l'articolo propone l'esplorazione del concetto di confusione anomica: esso è definito in quanto vissuto di disorientamento dovuto alla confusione dei codici emozionali di base amico-nemico, generativo del vissuto di anomia. Sono discusse due esperienze di intervento, in cui si segue l'ipotesi secondo cui la fase di confusione anomica possa rappresentare il vissuto generativo di una crisi culturale, o in alternativa un punto di reperi a cui ancorarsi per costruire un cambiamento condiviso. In seguito queste riflessioni vengono riallacciate a letture e approfondimenti che fanno riferimento alla Grecia di Pericle e di Sofocle, periodo in cui la questione dell'anomia ha assunto, per la prima volta entro tracce scritte, un'importanza centrale per la comprensione di dinamiche sociali in crisi.

*Parole chiave:* anomia; confusione; crisi; intervento psicologico clinico; Edipo.

---

· Psicologo, specializzando in Psicoterapia Psicoanalitica, Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda.

Carollo, G. (2019). Sulle tracce dell'anomia: Il concetto di confusione anomica entro il processo di intervento psicologico [On the traces of anomie: The concept of anomic confusion in the psychological intervention process]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 95-108.

doi:10.14645/RPC.2019.1.742

## Premessa

Questo articolo si propone di continuare la riflessione sul concetto di anomia nella scia dei lavori pubblicati recentemente sulla Rivista di Psicologia Clinica (si vedano i numeri del 2017 e 2018). L'ipotesi che il contributo vuole articolare fa riferimento alla relazione esistente tra dinamica anomica e un processo psicologico di confusione emozionale, generativo dell'anomia stessa. Si propone di utilizzare il concetto di confusione emozionale di tipo anomico come strumento della prassi psicologica clinica. È importante sin da subito definire cosa sia per noi l'anomia, al fine di chiarire gli obiettivi che ci poniamo con questo contributo.

Riprendendo l'articolo di Carli (2017a), l'anomia è "un'emozione di rifiuto nei confronti di un'acquiescente accettazione del nostro 'destino' sociale" (p. 7). L'emozionalità implicata nel rifiuto ha dunque a che fare con il rapporto ad un *nomos* (le leggi, le regole) socialmente definito. Da una parte un *nomos*; dall'altra un soggetto che è in rapporto alla realtà tramite emozioni. Per capire il rapporto tra i due termini è utile far riferimento alla simbolizzazione emozionale del contesto (Carli & Paniccia, 2003), in quanto teoria psicologica che guida la nostra riflessione sul tema dell'anomia. In quest'ottica il soggetto può essere un individuo, o un gruppo sociale più o meno ampio, che costruisce simbolizzazioni emozionali condivise della realtà di cui è parte integrante<sup>1</sup>. Nell'ottica che stiamo proponendo, la simbolizzazione emozionale del contesto da parte dei soggetti che vi partecipano ha una funzione di mediazione del rapporto tra individuo e contesto e di definizione del contesto stesso. Il processo di simbolizzazione emozionale della realtà di tipo anomico è l'aspetto che si vuole esplorare in questo contributo.

È utile precisare una nozione, centrale per orientarsi nel discorso che viene affrontato: il processo di simbolizzazione emozionale può essere riconosciuto e pensato, oppure può essere vissuto come un fatto (Carli & Paniccia, 2003). In questo secondo caso la simbolizzazione emozionale viene agita, entro una confusione tra soggetto e contesto esterno. La simbolizzazione emozionale agita del contesto è un concetto vicino a quello proposto da Barthes (1957) a proposito del mito. Per l'Autore, il mito è quell'aspetto della realtà a cui la società conferisce un significato globale e condiviso, storico e naturalizzato; esso si impone come naturale ed eterno, sottratto alla storia da cui in realtà proviene e dalla quale assume i significati. In questo senso, il mito è ab origine un sistema storico e simbolico che pretende di imporsi come un sistema fattuale e naturale, estraneo alla storia. Il concetto di *mito* ci aiuta a capire la simbolizzazione affettiva agita, ovvero vissuta dal soggetto come un fatto, costitutivo della realtà che lo circonda.

Nel corso dell'articolo vedremo che una caratteristica del vissuto anomico è di essere sostanzialmente agito, entro un'emozionalità persecutoria. L'agito da cui emerge una cultura anomica può essere legato ad un processo di cambiamento, capace in alcune condizioni di minacciare il senso di appartenenza che la cultura locale conferiva precedentemente. Entro tale vissuto di perdita di riferimenti identitari, che possiamo definire di confusione anomica, viene meno la categorizzazione di base amico-nemico e il vissuto di far parte di una cultura condivisa.

A partire da questa ipotesi propongo che si possa usare il concetto di confusione anomica nella pratica psicologica clinica con un obiettivo duplice: 1) che si possa intervenire sulle culture anomiche nel tentativo di rintracciare, insieme al cliente, il momento della confusione anomica, al fine di produrre un rapporto diverso con il contesto. In questo senso viene proposta la discussione di un'esperienza di intervento psicosociale in un quartiere di Roma, San Lorenzo, mettendo in evidenza il processo di cambiamento che, a posteriori, è possibile leggere con la categoria qui proposta. In particolare, si vedrà come nel setting di intervento i partecipanti siano riusciti a sperimentare di nuovo una fase di confusione anomica che precedentemente aveva condotto allo sviluppo di una cultura anomica, questa volta mettendola in discussione; 2) sperimentare, nel contesto di intervento, il vissuto disorientante di confusione anomica, attraverso un'azione interpretativa proposta dallo psicologo al fine di produrre pensiero<sup>2</sup>. In quest'ottica, verrà proposta un'esperienza di formazione aziendale per giovani lavoratori assunti con contratto di apprendistato: viene resocontato il processo attraverso cui, a partire da

---

<sup>1</sup> La collusione è il concetto teorico che definisce il processo psicologico di simbolizzazione emozionale condivisa del contesto, da parte dei soggetti che partecipano a quello stesso contesto. Per Cultura Locale si intende quel processo collusivo che caratterizza specifici gruppi sociali, come i lavoratori di un'azienda, i cittadini di un territorio, etc. Il concetto di Cultura Locale quindi fa riferimento ad un insieme organizzato di simbolizzazioni affettive condivise entro un contesto, da parte di chi a quel contesto partecipa (Carli & Paniccia, 2003). La nozione di Cultura Locale precisa in questo senso quella di collusione.

<sup>2</sup> Per azione interpretativa si intende una proposta relazionale agita dallo psicologo nei confronti del cliente, con la finalità di facilitare lo sviluppo di pensiero sulla collusione in atto, là dove sembra impossibile per il cliente accedere alla funzione di pensiero sulle emozioni attraverso il parlare (Carli, Paniccia, & Lancia, 1988).

un'esercitazione, i partecipanti hanno vissuto rapporti di confusione anomica, esperienza che ha facilitato il lavoro esplorativo successivo.

Nei due interventi presentati mi propongo di resocontare i processi psicologico-clinici che hanno facilitato l'emergere di una nuova simbolizzazione condivisa, alternativa all'agito anomico. Questa dinamica viene messa in rapporto al processo di cambiamento e alla verifica dell'intervento.

Verrà quindi discussa la differenza tra confusione anomica e dinamica confusionale propria dello spazio-anzi; quest'ultima è una categoria psicologico-clinica che si interessa del processo del cambiamento.

Nella seconda parte dell'articolo, proporrò di riallacciare queste riflessioni a letture e approfondimenti che fanno riferimento a una vicenda storica legata all'emergenza di una cultura anomica, ovvero alla Grecia di Pericle, con particolare attenzione alla guerra del Peloponneso, alla peste di Atene e alla tragedia di Sofocle *Edipo re*. A partire da queste tracce storiche e letterarie, propongo l'ipotesi per cui in queste vicende si sia verificata una situazione in cui, a fronte di minacce molto serie come l'assedio spartano fuori le mura e la peste al suo interno, la cultura ateniese abbia attraversato vissuti di confusione anomica, non trovando più riferimenti nelle risorse della cultura di appartenenza; una parte importante della cultura ateniese è riuscita ad orientarsi verso la produzione di pensiero, recuperando e storicizzando i punti essenziali di un conflitto culturale già esistente, alternativo ad un sistema di rapporti anomici.

Prima di entrare nel merito dei due casi di intervento mi propongo di esplicitare gli elementi teorici di riferimento del concetto di anomia, per poi integrare la questione della confusione anomica.

### ***Il ripiego come emozionalità alternativa all'anomia, in rapporto a un contesto dato***

Dicevamo dell'anomia in quanto emozione di rifiuto in rapporto al proprio "destino", o posizione che la società attribuisce ad ogni individuo. Si tratta di un'emozione che Carli (2017a) collega al vissuto del ripiego. Questo vissuto si fonda sulla capacità del soggetto di rinunciare alle proprie fantasie onnipotenti e dunque anomiche, al fine di rendere possibile il rapporto con la realtà. Tuttavia tale accettazione può essere vissuta come una sconfitta: da qui, la fantasia di ripiego, ovvero di doversi accontentare di oggetti limitati che la realtà offre, a discapito del desiderio onnipotente che tende invece al possesso senza limiti. Carli (2018), in seguito, propone di pensare che l'origine del desiderio onnipotente nell'individuo sia da rintracciare nel vissuto di essere generati a propria insaputa: "il proprio essere determinati da altri nella dimensione più rilevante e profonda, l'esistere, il vivere, il proprio esserci al mondo" (p. 69). La dipendenza totale da un contesto reale esterno implica nei primi anni di vita una relazione con i care-giver fondata su dinamiche di impotenza-onnipotenza.

Sin qui il ragionamento sull'anomia – e sul vissuto di ripiego in rapporto alla rinuncia all'onnipotenza originaria – ci ha portato a definire un rapporto – di accettazione o rifiuto – nei confronti della propria posizione sociale *data*: tanto la società che offre una posizione sociale specifica ad ogni individuo, un destino, quanto l'evento di ricevere la vita a propria insaputa, rimandano a una realtà esterna infinitamente più grande, a cui doversi adattare. In rapporto a ciò, Carli (2017a) discute di come ogni teoria sociologica sia stata costretta a prendere in considerazione il rapporto tra individuo e società, entro una relazione che comporta un conflitto. In altri termini, individuo e società non hanno le stesse esigenze e prerogative. L'individuo preso in considerazione è l'espressione della fantasia onnipotente, etero ed auto distruttiva nei suoi effetti pragmatici sul contesto; la società, d'altro canto, è vista come un insieme di istanze naturalizzate e immodificabili, capaci di conferire ordine a ciascun individuo e il senso del proprio posto nel mondo.

Da una parte, quindi, c'è l'uomo pulsionale, in quanto soggetto obbligato a scaricare le sue tendenze libidiche ed aggressive, nocive per una qualsiasi forma di convivenza. Si tratta di una visione dell'individuo vicina a quella che Hobbes ha proposto nel suo *Leviatano*, ovvero quella di stato di natura che esita in un rapporto sociale definibile come *homo homini lupus*. I concetti fondamentali di questo rapporto conflittuale e problematico dell'uomo con la società sono ampiamente descritti da Freud, in particolare nei suoi lavori "sociali"<sup>3</sup>.

Dall'altra, c'è la società organizzata e regolata da finalità ben precise, volte a vincolare la pulsionalità irrefrenabile del soggetto. Siamo dentro la teoria della società di Durkheim, che deve indicare ad ogni individuo il suo posto, impartendone i confini, tanto in termini di integrazione entro gruppi sociali, che in termini di norme. Nel celebre lavoro sul suicidio (Durkheim, 2016) questi due criteri fondano la struttura della società a cui l'Autore fa riferimento. Il tipo di suicidi più frequenti studiati dall'Autore sono quelli di tipo egoistico e di tipo anomico: il primo, in quanto la società è manchevole in termini di integrazione

---

<sup>3</sup> Per una rilettura critica dei lavori sociali di Freud si veda Carli (2017a; 2017b).

sociale, conducendo il soggetto all'egoismo; il secondo, in quanto la società non conferisce sufficienti freni inibitori ai desideri individuali, provocando quello stato definito dall'Autore come "male d'infinito" che conduce il soggetto all'anomia<sup>4</sup>. Ricordiamo brevemente che Durkheim scrive nella prospettiva scientifica del positivismo ottocentesco, prendendo spunto da Comte e Mill. Tra le idee centrali del positivismo vi era la tendenza a pensare che la società andasse verso il progresso, ma che questo doveva essere organizzato e che il metodo scientifico – inaugurato da Galileo – potesse assolvere a questa funzione (Campelli, 1999). La sociologia di Durkheim si poneva dunque la finalità di accompagnare la società verso il progresso ordinato. Per farlo, era importante che la società proponesse modelli istituzionali a cui tutti gli individui avrebbero potuto e dovuto far riferimento, tanto in termini di integrazione che di controllo sociale. Si trattava di una prospettiva ottimistica, legata ad una finalità di benessere generalizzato, centrato sull'inibizione del desiderio individuale.

A ben vedere il rapporto conflittuale tra soggetto pulsionale e società organizzata – *data* – non poteva che produrre il ripiego in quanto unica prospettiva possibile (o eventualmente il suo diniego anomico, entro un rapporto di rifiuto dell'appartenenza sociale).

Cosa dire del problema dell'onnipotenza dell'individuo nell'attualità, in cui il rapporto tra individuo e società non è sicuramente lo stesso della fine del XIX secolo? Facciamo l'ipotesi che anche nella società contemporanea, centrata sul modello della post-modernità, il vissuto di ripiego si sviluppi comunque in rapporto ad una realtà *sentita come data*. Mi spiego meglio. La società attuale è vista *in crisi* sotto molti aspetti e da un'ampia parte della sociologia contemporanea. La crisi sta, pensiamo, nel depotenziamento della dimensione mitica delle istituzioni fondanti la società stessa. Il mito permette alle istituzioni culturali, storicamente connotate e socialmente condivise, di assumere un aspetto e un significato naturalizzato, quindi imponente e autorevole. Pensiamo ad istituzioni centrali della società italiana, quali la scuola, la famiglia, la politica: si tratta di istituzioni che oggi fanno difficoltà ad esprimere modelli di convivenza sufficientemente stabili e condivisibili.

Al contrario, individui e gruppi sono sempre più sollecitati ad una reinvenzione costante, con obiettivi incerti. Interessante notare che gli interventi degli psicologi resocontati su questa ed altre riviste di settore si concentrano negli ultimi numeri su questioni inerenti al mandato sociale<sup>5</sup> che istituisce l'esistenza stessa di un'organizzazione, di un'istituzione o di una professione: come se i problemi portati dalle organizzazioni oggi fossero legati a una difficile condivisione delle finalità che si intendono perseguire.

In altri termini, si direbbe che tanto i freni inibitori che le esigenze di integrazione sociale – per Durkheim due dimensioni essenziali per la tenuta della società – siano oggi molto meno presenti. Le appartenenze professionali e culturali, nell'attualità del nostro sistema sociale, si *costruiscono* a partire da obiettivi contestuali, definiti di volta in volta; eppure anche tali appartenenze, più o meno complesse sotto un profilo organizzativo, possono poi assumere il significato di appartenenze *date* per i loro membri, ovvero scontate e ripetitive. Questo processo può avvenire per ragioni specifiche e contestuali, proprie di ogni organizzazione. Seguendo questa ipotesi, si può pensare che proprio verso le appartenenze costruite si rivolge oggi il vissuto di ripiego, ovvero verso quelle realtà che ognuno di noi, nel suo contesto, ha contribuito a creare. Tramite questo processo, è possibile che organizzazioni ab inizio costruite siano vissute unicamente tramite il vincolo che esse impongono, poco attrattive rispetto alla prospettiva di una creazione *ex-novo*. In questo senso, l'onnipotenza individuale si scaglia sulle appartenenze costruite, che da questo momento in poi verranno sentite come *date*, quindi vincolanti e obbliganti rispetto alle possibilità infinite di una ri-costruzione permanente.

### ***Il cambiamento e la fantasia della rinascita***

Tanto a fine '800, quando Durkheim scriveva, che più recentemente, i processi di cambiamento sociale sono stati messi in rapporto a vissuti di anomia. La storica Maddalena Carli (2017) fa riferimento ai momenti di transizione come processi critici, poiché "è l'assenza di regole, il crollo delle vecchie regole senza che ne siano state codificate di nuove, a predominare e a rendere difficile una visione e una

---

<sup>4</sup> Gli altri due tipi di suicidio, quello di tipo altruistico e fatalista, sono presi in considerazione dall'Autore molto meno dei primi due, come a significare l'importanza della presenza regolatrice della società in tutti i tipi di rapporti sociali, piuttosto che la libertà dovuta alla sua mancanza. Questi due tipi residuali di suicidio, legati alla *troppa* presenza di vincoli sociali, sono proposti come un effetto collaterale necessario alla buona tenuta della società nel suo insieme.

<sup>5</sup> Per mandato sociale si intende il quadro di legittimazione normativo e sociale di un'organizzazione, istituzione o professione; il mandato sociale tutela le dimensioni conformiste – conformi alla norma – delle professioni e organizzazioni, definendo in termini generali le loro finalità sociali.

percezione del contesto” (p. 27). I momenti di cambiamento, quindi, evocano la rimessa in discussione delle regole dell’appartenenza. Con Carli (2018) ci sembra utile mettere in rapporto il cambiamento con la fantasmatica della rinascita: il soggetto può vivere il cambiamento come la riedizione del mito di una condizione originaria, libera stavolta da ogni vincolo o controllo autoritario. Interessante notare che il cambiamento-rinascita può esitare in un nuovo equilibrio relazionale e produttivo, ma può anche rimanere una dinamica fine a sé stessa, uno status nascendi in cui tutto è ancora possibile e reversibile<sup>6</sup>. Questo stato di provvisorietà costante, centrato sul vissuto di omnidirezionalità potenziale del cambiamento, mi sembra centrale. È in rapporto a questa emozionalità che propongo di pensare alla confusione anomica, ovvero a una confusione dei codici emozionali di base, amico-nemico, che da una parte permette di rieditare senza sosta la propria identità, d’altra parte evoca il ritorno di un’autorità forte che rimetta ordine entro relazioni vissute in maniera caotica.

Su queste premesse, l’obiettivo di questo lavoro è di proporre l’intervento psicologico come un processo capace di pensare la confusione anomica, al fine di proporre nuovi miti e coerentemente con questi nuove regole e modelli della convivenza. La definizione costante di cose terze (Carli, 2012) su cui indirizzare i desideri di persone che partecipano a un contesto permette di costruire il contesto stesso, di sentirlo come proprio e allo stesso tempo separato da sé. La costruzione di cose terze – come obiettivo dell’intervento psicologico – apre a una condivisione diversa del desiderio, alternativa all’agito anomico, che abbiamo visto essere intimamente legato al vissuto di onnipotenza individuale, e dunque alla fantasia di possesso. Nella prospettiva qui avanzata il concetto di desiderio comporta l’accettazione del limite, quindi la mediazione tra emozioni e realtà esterna. Esso rappresenta la possibilità di pensare le proprie emozioni e di agirle “entro dimensioni realistiche, fondate sull’utilizzazione di ciò che si ha, piuttosto che sulla bramosia di possedere ciò che non si ha” (Carli, 2012, p. 293).

Questa posizione epistemologica e di intervento professionale ha il limite di non riuscire a proporre una teoria su come dovrebbe andare la società nel suo insieme, al fine di permettere una convivenza ottimale; essa si pone tuttavia la finalità di aiutare a costruire relazioni produttive nei contesti più vari, a partire dal pensiero sui mondi emozionali condivisi, in quanto processi fondanti le dinamiche della convivenza.

### ***Un intervento psicosociale nel quartiere romano San Lorenzo***

Nel quartiere San Lorenzo, a Roma, risiede la Facoltà di Psicologia dell’Università *Sapienza*. L’intervento psicosociale nel quartiere San Lorenzo ha avuto inizio grazie alla committenza dalle cattedre di psicologia clinica e di analisi del testo della Facoltà di Psicologia 1 dell’Università *Sapienza*, nell’autunno 2005. L’oggetto della committenza fu l’esplorazione del rapporto Facoltà – Territorio (ovvero di un contesto esterno alla formazione universitaria, molto prossimo in termini spaziali ma sostanzialmente sconosciuto e ignorato); la finalità del lavoro era quella di definire possibili domande di intervento per gli psicologi, proprio a partire dal contesto in cui la facoltà era situata. Fu la prima esperienza di ricerca che si interrogava sul rapporto tra la Facoltà di Psicologia e il quartiere. Il lavoro venne svolto da studenti, in collaborazione con la cattedra di psicologia clinica, dell’allora corso di “intervento clinico”.

Una prima fase di ricerca esitò in una pubblicazione (Carli & Pagano, 2008) in cui vennero esplicitate le categorie emozionali, socialmente condivise, con cui gli abitanti sanlorenzini partecipanti alla ricerca vivevano il loro rapporto con il quartiere e con la Facoltà di Psicologia. Emerse un aspetto culturale importante che vedeva come nodo del problema proprio il rapporto con la Facoltà di Psicologia, vissuta come estraneità prestigiosa e invadente.

A partire dagli esiti della ricerca venne pensato e organizzato un intervento nel quartiere San Lorenzo, nel periodo 2008 – 2011. Furono proposte molte attività, rivolte agli abitanti del quartiere: riunioni plenarie, piccoli gruppi e gruppi di esplorazione del quartiere. Al termine del lavoro venne poi organizzato un momento di verifica, a partire da colloqui con persone che avevano partecipato all’intervento, e con persone che non vi avevano partecipato. La resocontazione dell’esperienza di intervento e della sua verifica confluì in una seconda pubblicazione (Carli & Sesto, 2015).

Propongo qui di ridiscutere questo lavoro perché alcuni suoi passaggi ci permettono di cogliere il complesso rapporto esistente tra vissuti di confusione anomica, anomia e la creazione di nuovi miti, nelle

---

<sup>6</sup> Possiamo collocare entro questa ipotesi il fenomeno sociale del prolungamento sempre più importante dell’età dell’adolescenza. Come se la fase di transizione all’età adulta, vissuta come una rinascita, fosse in rapporto a vissuti di onnipotenza creativa ai quali è difficile rinunciare. Seguendo Durkheim, potremmo dire che questo accade perché la società è deficitaria rispetto alle istanze di inibizione del desiderio individuale. Seguendo le ipotesi che stiamo avanzando in questo contributo, proponiamo che la difficoltà sia inerente al cimentarsi nella costruzione di obiettivi e appartenenze socialmente desiderabili, alternative all’agito individualista e anomico.

persone implicate nel processo di consulenza. In particolare, mi soffermerò sulla fase in cui i vissuti di confusione anomica hanno rappresentato un bivio: da una parte lo sviluppo del pensiero, verso la riscoperta e la creazione di nuovi miti; dall'altra la riproduzione di una cultura anomica, coerente con la fantasia di risoluzione della confusione, attraverso il ricorso ad un potere forte.

Proporrò alcune ipotesi sul modo in cui l'intervento realizzato ha promosso un cambiamento e dirò poi come tale prodotto dell'intervento è stato verificato. A questo proposito ridiscuto alcune simbolizzazioni specifiche del rapporto abitanti-quartiere e abitanti-facoltà, che, a partire dalla ricerca, gli psicologi avevano definito anomiche. Su queste riflessioni vennero pensati obiettivi e strumenti di intervento.

Nella fase di ricerca i questionari ISO (Indicatori di Sviluppo Organizzativo) somministrati a 298 abitanti hanno portato alla definizione di sei Repertori Culturali (RC), intesi come rappresentazioni emozionali condivise in relazione tra di loro, componenti specifiche della più generale Cultura Locale di San Lorenzo<sup>7</sup>. I RC 6 e 5 in particolare proponevano una fantasia che oggi possiamo definire di "ripiego" (Carli, 2017a), che si esprimeva rispettivamente in termini di sacrificialità depressiva e di reattività grandiosa. Queste due simbolizzazioni fanno entrambe riferimento a una paranoicizzazione dei rapporti sociali: il quartiere San Lorenzo era sentito come irrimediabilmente nemico, un nemico interno con il quale si facevano quotidianamente i conti. Entrambi i RC agivano un rapporto di attacco-fuga con chi nel quartiere rappresentava l'estraneità. Per il RC 5, l'unico *nomos* possibile era quello generato dal contesto lavorativo, peraltro vissuto come un'autorità assoluta a cui sottomettersi. Gli studenti universitari, in quanto non-lavoratori, rappresentavano il nemico più evidente, che aveva preso possesso del quartiere. Nel RC 6, il vissuto depressivo sembrava in rapporto all'impossibilità di volgere verso una reazione attiva in rapporto al nemico: bisognava subire l'invasione. Questa emozionalità era all'origine della lamentela verso qualsiasi interlocutore esterno; si chiedeva che gli antichi valori persi del quartiere venissero ripristinati. Anche in questo RC, dunque, il rapporto con il persecutore veniva fantasmaticamente risolto tramite l'evocazione di un potere forte, che potesse funzionare da braccio operativo e violento della propria fantasia di perdita lamentosa.

Gli abitanti di San Lorenzo vivevano miti organizzati intorno al nemico interno. Uno in particolare: la "piazza di San Lorenzo", diventata il luogo di ritrovo notturno dei giovani universitari, ma anche di forte degrado. Questi miti condensavano impotenza, rabbia e invidia.

Gli psicologi invitarono gli abitanti a parlare dei loro vissuti sul quartiere. I vissuti evocati erano molto simili a quelli che storicamente fecero di San Lorenzo un quartiere "vittima": isolato, degradato, perseguitato dal fascismo prima e vittima delle bombe alleate americane poi. San Lorenzo vedeva l'estraneo come un nemico potente da cui guardarsi e allo stesso tempo verso cui ci si sente impotenti; così, ancora, si sentivano gli abitanti sanlorenzini in rapporto agli studenti universitari, alla Facoltà, agli artisti, alle associazioni. Il mito della piazza era fondato sulla simbolizzazione identitaria della vittima che resiste, eroica, ma che infine cede sotto i colpi dell'avversario più forte numericamente.

Questa esplicitazione equivale a uno svelamento della falsità in cui gli abitanti Sanlorenzini erano immersi. La posizione vittimistica non permetteva di costruire modalità interessanti di stare insieme; allo stesso tempo nuovi significati stentavano ad emergere. Il gruppo attraversò un momento di confusione, vissuto come il pericolo di confrontarsi con il vuoto. Interessante notare, peraltro, che questa confusione sembrava evocare la possibilità di rifugiarsi nuovamente entro una cultura lamentosa, ma quantomeno nota. In quelle riunioni plenarie con gli abitanti del quartiere, si sperimentò un vissuto di confusione anomica, in cui non si distingueva più con chiarezza l'amico – proprio – dal nemico – altro; la dicotomia si confondeva. Questa dinamica emozionale evocava la sua risoluzione, tramite il ritorno del persecutore che avrebbe avuto il potere di chiarire i rapporti. Grazie al lavoro di pensiero sull'agito anomico, tuttavia, il rifugio entro rapporti di questo tipo era diventato meno scontato, se ne vedeva la falsità. In quell'occasione gli psicologi proposero due tipi di intervento: in primo luogo di tipo interpretativo, in rapporto alla lamentela e alla simbolizzazione che essa implicava<sup>8</sup>. Questo lavoro aprì alla possibilità di costruire nuovi riferimenti culturali, alternativi alla lamentela. In un secondo momento, gli psicologi proposero un lavoro di accompagnamento esplorativo, volto alla costruzione di nuovi miti. Questo si

---

<sup>7</sup> La Cultura Locale può essere esplorata grazie a metodologie specifiche, quali l'Analisi Emozionale del Testo (Carli & Paniccia, 2002) e il questionario ISO (Carli & Pagano, 2011), che utilizzano strumenti di analisi statistica. La Cultura Locale si articola tramite diverse simbolizzazioni emozionali coerenti al loro interno ed in rapporto tra di loro, formando degli insiemi: i Repertori Culturali. Tramite il lavoro interpretativo sui RC, che richiede l'utilizzo di categorie cliniche, e sul rapporto che si può cogliere tra di essi, si procede verso la definizione della Cultura Locale.

<sup>8</sup> Facciamo riferimento alla lamentela in quanto neo-emozione; le neo-emozioni sono le fantasie alla base di una proposta di rapporto fondata, con diverse modalità, sulla simbolizzazione nemica dell'altro (Carli & Paniccia, 2003). Le neo-emozioni proposte dagli Autori sono: la pretesa, il controllo, la diffidenza, l'obbligo, la provocazione, la lamentela, la preoccupazione.

concretizzò nella riscoperta del quartiere, a partire da piccole tracce lasciate nascoste in vicoli fino ad allora poco significativi.

I nuovi significati dello stare insieme facevano riferimento ad assetti culturali che non avevano trovato le risorse per rigenerarsi, in rapporto al cambiamento del quartiere. Le culture del passato si erano confrontate con un vuoto di senso in rapporto alla realtà esterna: il passaggio confusivo che gli psicologi avevano vissuto durante le riunioni con gli abitanti era rappresentativo di questa difficoltà. La riscoperta del quartiere insieme agli abitanti era finalizzata alla ricontestualizzazione attuale di modalità di rapporto antiche, sentite ormai inattuali. Le culture anomiche che la ricerca aveva messo in risalto tentavano di negare rabbiosamente il cambiamento esterno e allo stesso tempo permettevano di mascherare l'incapacità di adattamento della cultura sanlorenzina al proprio stesso contesto.

I nuovi significati facevano riferimento a temi specifici. La convivialità e la solidarietà tra abitanti sanlorenzini si mischiava ad una ricerca di semplicità e utilità: a San Lorenzo l'estraneo era senz'altro accolto, si eliminavano differenze, ma allo stesso tempo veniva richiesto di saper fare qualcosa. Venne in mente di chiamare questa modalità di rapporto con l'estraneo la *tuantrità*, in contrapposizione alla *noantrità* trasteverina. Ancora: San Lorenzo era un quartiere che aveva sempre vissuto una diversità conflittuale con la città di Roma, in termini di classe sociale, di specializzazioni lavorative, di ideologia politica. Questo aspetto aveva avuto un grande potere di organizzazione della convivenza nel corso della storia del quartiere. Il conflitto con la città d'altronde è stato sempre ricercato dai Sanlorenzini in quanto fonte di interesse e di sviluppo identitario. Trovammo che le piante di capperi che nascono in abbondanza sulle mura aureliane, delimitanti il confine del quartiere, simbolizzavano bene questo rapporto tra il quartiere e la città. Si trattava di un rapporto provocatorio tra il neonato quartiere operaio, piccolo e isolato, e la città eterna, colma di storia e di cultura. Fu interessante in primo luogo rivivere nel rapporto tra psicologi e abitanti queste modalità di rapporto; esse trovarono poi nuove modalità di espressione entro le attività del quartiere.

Al termine del lavoro, a fine 2010, proponemmo una verifica, tramite interviste che avevano come oggetto la convivenza nel quartiere e il rapporto con la Facoltà di Psicologia. Per le persone che avevano preso parte al lavoro, emerse una nuova cultura, fondata su una convivenza simbolizzata come un groviglio trattabile, in quanto ancorata alla vita diurna e a *relazioni tra* oggetti portatori di vita, non più *contro* oggetti inanimati ed ostili.

Nel caso dell'intervento nel quartiere San Lorenzo gli psicologi si sono confrontati con la sospensione dell'agito anomico insieme agli abitanti, grazie a un lavoro di pensiero che ha condotto a confrontarsi con la confusione anomica. Questo passaggio ha permesso a una parte del gruppo di cimentarsi con l'esplorazione del proprio contesto di appartenenza, costruendo nuove basi di rapporto per la convivenza nel quartiere. I vissuti di confusione categoriale sono stati in questo senso ritrovati, dopo un lungo lavoro di ricerca e di intervento, a partire da quelle culture anomiche che avevano risolto, attraverso un agito problematico, la stessa confusione categoriale. Il lavoro ha portato a interessanti sviluppi.

### ***Un'esperienza di formazione per apprendisti di un'azienda chimico-farmaceutica***

In questo secondo caso intendo proporre un'ipotesi di utilizzo dei vissuti di confusione anomica a partire da un'azione interpretativa dello psicologo. Qui lo psicologo si confronta con un gruppo schierato emozionalmente in un assetto di attacco-fuga, ove l'esterno è sentito come un nemico da attaccare a fronte di un'appartenenza interna da preservare, entro un'amicalità scontata. La confusione anomica, vissuta attraverso un'esercitazione nel qui-ed-ora del setting formativo, permette di mettere in crisi questo assetto e di capirne le motivazioni nel là-e-allora, ovvero nel contesto aziendale dei partecipanti alla formazione.

Nel 2016 un centro di formazione e lavoro di Latina mi incarica di strutturare un ciclo di formazione di 12 ore, rivolto a giovani lavoratori in apprendistato, da poco assunti da una industria chimica<sup>9</sup>. In quanto psicologo, ero chiamato a svolgere il modulo di formazione su competenze relazionali e comunicazione. I lavoratori raccontavano di una difficoltà di comunicazione tra reparti, che funzionavano con logiche diverse, all'interno dell'azienda. Queste difficoltà alimentavano fantasie persecutorie tra i reparti stessi. Entro lo stesso setting formativo i lavoratori agivano questa separazione: nell'aula di formazione erano

---

<sup>9</sup> L'apprendistato è un contratto stipulato tra il lavoratore, che non deve aver compiuto i 30 anni, l'azienda e lo Stato; esso implica un periodo iniziale di formazione della risorsa occupata, al termine del quale, in accordo tra le due parti, il contratto di apprendistato si trasforma in contratto a tempo indeterminato. Questa tipologia contrattuale è particolarmente vantaggiosa per il datore di lavoro, che può beneficiare di alcune agevolazioni retributive e contributive; il lavoratore beneficia di un programma di inserimento lavorativo, che comprende da una parte una formazione e dall'altra il rapporto con un ente terzo, volto ad assicurarsi del buon esito del rapporto lavorativo.

presenti colleghi di più reparti e nessuno sapeva cosa si facesse nel reparto altrui; la discussione si articolava concentrandosi di volta in volta sull'analisi di un reparto, evitando il più possibile di costruire legami di senso tra ciò che si faceva nei diversi reparti, ad esempio tra produzione e logistica, o tra qualità e risorse umane. Nelle poche occasioni che avevamo avuto di trovare una relazione tra quanto si facesse in due reparti, questa conoscenza era passata attraverso il discutere delle figure di potere, i capi reparto, che gestivano i passaggi comunicativi. Si intravedevano desideri di identificazione con queste figure da parte dei partecipanti, che portavano a competitività tra di loro; nel qui-ed-ora della formazione l'aggressività era riversata sul conduttore, che per certi versi si era permesso di mettere in discussione i ruoli di potere: "è facile parlare dal di fuori, poi quando ci si trova dentro è un'altra cosa", "il problema è chiaro, bisogna lavorare", etc. Attaccare l'estraneo permetteva in questo modo di allearsi internamente, attorno ad una negazione della competitività. Pensai che poteva essere utile un'esercitazione che permettesse di sperimentare la competitività, il conflitto, con l'ipotesi di facilitarne la discussione in seguito e di interrogarsi sulle dinamiche vissute.

Proposi di giocare il dilemma del prigioniero. Non entro nel merito del gioco, rimandando per la sua adozione in ambito psicosociale alla lettura a un testo di Carli (1987). Do solo alcuni elementi utili a definire quanto stiamo trattando. Si tratta di due squadre che giocano tra loro entro un gioco a somma zero: lo scopo del gioco non è quello di vincere tra contendenti (le regole del gioco non prevedono un vincitore e un perdente), ma di collaborare entro un obiettivo condiviso. I giocatori hanno pochissime occasioni di parlarsi, e nessuna all'inizio; le scelte si fanno comunicando con dei biglietti. In genere presto si innesca una situazione competitiva fondata sul desiderio di sconfiggere l'altro, contraddittoria con la "razionalità" del gioco. Questo accadde anche questa volta. Quando le due squadre entrarono in un ciclo di scelte mutualmente perdenti, conseguenti alla "strategia" di sconfiggere l'avversario, accadde che una squadra, in particolare, sentì come intollerabile quel momento. Una giovane donna (una psicologa assunta nel reparto risorse umane) si era fatta promotrice della scelta competitiva. Quando si arrivò a continue perdite, chiese di interrompere il gioco, con la giustificazione che tanto si sarebbe andati avanti così fino alla fine. La vidi angosciata, presa dallo spavento di essere la causa della situazione nefasta, e dal sentimento opposto, competitivo, di sopraffazione. Questo non le permetteva di cambiare la scelta, perché immaginava che l'altra squadra sarebbe comunque stata competitiva, e che questo avrebbe portato a un'ulteriore perdita per la propria squadra. Ciò che colpiva in questa situazione era l'urgenza di doverne uscire, nell'impossibilità di adottare scelte migliori. Finito il gioco, la lavoratrice sembrò liberata da un peso immenso, e andò a scusarsi con i giocatori dell'altra squadra, suoi colleghi, dicendo loro, ma anche a sé stessa, che lei non era così nella realtà, che non voleva far del male agli altri. Penso che questi giovani lavoratori abbiano vissuto un'esperienza di confusione anomica.

Questa esperienza di formazione, a partire da un'analisi della confusione categoriale vissuta in rapporto al dilemma del prigioniero, permise di interrogarsi sul processo che istituisce simbolizzazioni paranoiche strutturate dentro contesti organizzativi. In seguito, infatti, incominciammo a riflettere sulle culture lavorative. Si poté cominciare a dubitare che quelle modalità di vivere il proprio lavoro, così potenti e presenti, non avessero anch'esse un punto d'origine, storico e contestuale. Cambiò dunque la rappresentazione del proprio contesto lavorativo, da dati di fatto a culture condivise in conflitto tra loro. Si incominciò a definire un conflitto agito sino ad allora e difficilmente dialogabile, tra una cultura adempitiva/procedurale e una cultura sensibile al cliente, aperta alla flessibilità del mercato. La prima era portata principalmente dai lavoratori della produzione. Essi avevano bisogno di un planning anticipato delle attività da svolgere al fine di gestire al meglio la programmazione delle attività. In produzione, piccoli errori procedurali avevano un costo alto, perché imponevano di dover ricominciare tutto il ciclo produttivo dall'inizio, con grandi perdite economiche. La seconda cultura faceva riferimento ad una attenzione particolare per il cliente, andando incontro alle sue richieste, creando nuovo mercato: questa dimensione creava dinamicità, che confluiva in richieste più veloci e meno prevedibili per i reparti di produzione. Interessante inoltre ridefinire, utilizzando il criterio del conflitto culturale, la committenza che i giovani lavoratori in formazione avevano ricevuto dall'azienda, in particolare dalle Risorse Umane: alcuni di loro svolgevano un ruolo di comunicazione tra diversi reparti. Questi ruoli erano ricoperti con grandi difficoltà, poiché portavano a confrontarsi quotidianamente con un conflitto agito. In altri termini, i lavoratori si confrontavano con la difficoltà a confrontarsi con oggetti terzi, utili a contribuire ad obiettivi produttivi comuni. Emerse come essi, nel lavoro quotidiano, preferivano rimanere dentro un'amicalità obbligata e di facciata, piuttosto che districarsi tra le diverse attese dei reparti. Questa modalità di rapporto sul lavoro si poteva legare all'assetto emozionale di coesione difensiva (Carli, 2006), agita durante la formazione in rapporto allo psicologo. Durante nella formazione il gruppo cominciò a fare ipotesi sulla possibilità di sospendere l'agito conflittuale, al fine di proporre nuove modalità di rapporto, proprio a partire dal dialogo tra i lavoratori che ricoprivano funzioni di comunicazione e di traduzione tra i diversi reparti.

L'esperienza del dilemma del prigioniero è servita a destrutturare i codici emozionali di amico-proprio/nemico-altro, che i partecipanti portavano in formazione in quanto dinamica rappresentativa di quanto avveniva in azienda. Questo ha portato a sperimentare per un breve lasso di tempo un sistema di relazioni in cui tutti sono nemici e non è possibile trovare risorse nel contesto di appartenenza. Questo processo, vissuto con grande sofferenza da alcuni, ci ha aiutato a de-mitizzare le culture del contesto, ovvero ad elaborare un pensiero su queste, a fare fantasie sul funzionamento dell'azienda e ad ipotizzare nuovi approcci possibili tra colleghi entro i reparti, e tra reparti. Utilizzammo il dilemma del prigioniero come una metafora per capire il funzionamento dell'azienda.

In questa esperienza di formazione l'esperienza emozionale di confusione anomica funzionò da facilitatrice del pensiero. Un altro esito possibile sarebbe potuto essere quello della reificazione di culture contrapposte tra loro, similmente a quanto accadeva in azienda; tuttavia, dentro il setting formativo, questa prospettiva perdeva di senso. Il pensiero su quanto accadeva sembrava la strada più sensata da percorrere. Si può fare l'ipotesi che il vissuto confusivo anomico, proprio a partire dalla difficoltà della sua sopportazione, aveva accelerato il processo di pensiero, che poté essere usato per capire qualcosa in più dei rapporti agiti nella propria azienda di appartenenza.

### ***Confusione anomica e Spazio Anzi***

Possiamo vedere la confusione anomica come un gioco, o una relazione, che ha regole per le quali i partecipanti non possono che perdere, ovvero confondersi, confondere sé stessi e l'altro tra amico e nemico, come la nostra lavoratrice junior HR, sempre di più. Le scelte che si fanno portano tutte a un risultato negativo. In questo senso, la confusione anomica può esser vista come il contrario simmetrico dello spazio-anzi. Lo spazio anzi, teorizzato da Carli e Paniccia (2004), è un momento dove la confusione di codici porta a un nuovo significato. Nello spazio-anzi si ha l'impressione, anche perdendosi, di poter approdare da qualche parte. Cristoforo Colombo, anche truccando carte geografiche e portolani, assemblando saperi, tutti errati, di epoche diverse, decise che ce l'avrebbe fatta. In realtà Cristoforo Colombo si è perso in mare, ma ha scoperto l'America, o meglio l'America ha scoperto lui, salvandolo. Lo spazio-anzi funziona come un gioco dove non si può che vincere, anche se le informazioni che si hanno vengono truccate, o per meglio dire forzate a dire qualcosa di più, di inedito, rispetto alla conformità e prevedibilità. Il vissuto ottimistico che è implicato nello spazio-anzi sembra essere fortemente connesso alla ricerca di un rapporto con la realtà. La confusione esploratoria definita come spazio-anzi tende alla ricerca di feedback dal contesto, al fine di "capirci qualcosa in più". La realtà con cui si ha a che fare è fonte di fiducia, perché orienta rispetto alla confusione categoriale nella ricerca di un prodotto originale. In questo tipo di confusione ci si permette di correre un rischio, dove non tutte le variabili dell'azione sono controllate ab inizio; si fa piuttosto l'ipotesi che una propria riorganizzazione interna possa provocare un cambiamento nella risposta del contesto di riferimento, con esiti imprevedibili. Si può fantasticare ancora su Cristoforo Colombo, pensando che abbia truccato le carte per rassicurare (e rassicurarsi?) il proprio committente, la regina Isabella di Spagna. Nello spazio-anzi la fiducia verso la realtà è ambivalente, perché intrisa di rischio; si forza la realtà ad essere amica, ma al contempo si esperisce anche il vissuto del rischio di errore, più o meno grave a seconda del contesto. In questo senso, lo spazio-anzi sembra funzionare come un sogno ad occhi aperti, in cui l'anticipazione di una realtà amica orienta l'azione. Lo stato emozionale di confusione anomica funziona all'opposto: l'attesa del soggetto è che tutto ciò che si fa porta a una ripetitività perdente.

A partire dai due casi discussi, propongo che si possa pensare la confusione anomica come il sentimento di vivere in un contesto mortifero, in cui tutto ciò che si fa contribuisce a rinforzare la qualità nemica del contesto stesso. Tale perdita di riferimenti identitari sembra presentarsi come la percezione emozionata e intollerabile di trovarsi in un contesto nemico che si è contribuiti a creare, e dal quale non vi è scampo o rimedio. La sensazione di minaccia imminente è potente in chi partecipa della confusione anomica. Una minaccia che si vuole scacciare, perché da una parte se la si evita costringe a vivere nella precarietà, d'altra parte se vi si entra in rapporto propone senza sosta che i risultati delle scelte che si fanno per uscirne sono nefasti. L'unico modo che si sente possibile per essere in rapporto ad altri è la *coesione difensiva* (Carli, 2006) contro un nemico esterno, allo stesso tempo sentito irrimediabilmente come falso.

### ***Alla ricerca dell'anomia nella Grecia di Pericle e Sofocle***

Nelle mie ricerche sul concetto di anomia ho ripreso alcune pubblicazioni sociologiche, ma anche storiche e letterarie. Ne propongo alcune, in cui la questione dell'anomia ha assunto un ruolo di rilievo. Questo

riferimento a letture non strettamente psicologiche ha la finalità di riallacciare quanto detto sinora a eventi e riflessioni che hanno una parte importante nella storia concettuale dell'anomia. Mi propongo di mettere in risalto queste letture a partire dai criteri psicologici che abbiamo proposto fin qui. In particolare, farò riferimento alla simbolizzazione affettiva confusiva di amico e nemico, alla confusione anomica legata a culture in crisi, nonché alla mitopoiesi come via di uscita, alternativa all'agito anomico.

Il primo contributo cui faccio riferimento è il saggio in cui Ginzburg (2008a) discute della filosofia politica di Hobbes. Carli riprende questo saggio in alcuni articoli, in particolare in quello in cui viene messo in evidenza il processo di finzione come centrale per la costruzione di una realtà simbolicamente condivisa tramite dinamiche collusive (Carli, 2012). Ginzburg propone alcune ipotesi sui riferimenti culturali, filosofici e letterari di Hobbes, facendo l'ipotesi che nella sua traduzione della *Guerra del Peloponneso* (opera del greco Tucidide, fine 400 a.C.) del 1629, già ci fossero le tracce per la successiva e più famosa opera dell'Autore, *Elements of Law*, del 1640 (Ginzburg, 2008a), in cui Hobbes propose la teoria del Leviatano e il rapporto sociale *homo homini lupus* come stato di natura. In particolare, Ginzburg mette in evidenza una strana traduzione di Hobbes, in una parte del testo di Tucidide che inizia con la parola anomia. Da questo indizio, Ginzburg propone che si possa pensare allo stato di natura come ad un rapporto anomico. Vediamo più da vicino a quali processi sociali e culturali ci si riferisce.

Nel passaggio preso in considerazione, Tucidide parla della peste di Atene scoppiata nel 430 a.C., durante la guerra contro Sparta. Il passaggio preso in considerazione è il seguente: "La paura degli dèi o le leggi umane non rappresentavano più un freno" (Ginzburg, 2008a, p. 38). Hobbes traduce la parola greca "apeirgein" (alla lettera, tenere a freno) con la parola inglese "awe". Ginzburg propone di pensare che in italiano la parola "awe" potrebbe avvicinarsi alla "terribilità", un misto di terrore e reverenza. Per Hobbes, la parola "awe" sarà centrale per pensare alla figura del Leviatano nel suo libro *Elements of Law* di 11 anni dopo: quell'essere capace di "keep them all in awe" (citato in Ginzburg, 2008a, p. 35), ovvero di tenere un popolo intero sotto l'egida del potere dello Stato e della religione. Per ritornare al testo di Tucidide, durante lo stato di anomia le persone avrebbero perso terrore e reverenza verso ogni potere e autorità sociale istituita. Questa dinamica avrebbe portato allo stato di anomia, o stato di natura, che per Hobbes si equivalgono.

### *La guerra del Peloponneso e la democrazia*

Cosa intendeva Tucidide per anomia? In quale contesto si cala questa situazione? Rintracciare alcuni elementi di quel contesto ci può orientare sui processi sociali in cui emerse il concetto di anomia.

Tucidide parla della guerra del Peloponneso. Questo fu uno scontro tra Sparta e Atene, iniziato nel 432 a. C. e durato circa trent'anni. La guerra vide la vittoria dei primi sugli ateniesi. Pericle, primo cittadino di Atene, aveva deciso di adottare la seguente strategia: far entrare dentro le mura di Atene la popolazione dei villaggi vicini e attaccare Sparta via mare. Questa strategia si dimostrò vincente per tutto il primo anno di guerra; fino a quando non scoppiò la peste dentro le mura di Atene, come conseguenza dell'ammassarsi della popolazione rurale entro la città. I due figli di Pericle si ammalarono di peste e morirono. Subito dopo, la stessa sorte toccò allo stesso Pericle, nel 429 a.C. Tucidide stesso si ammalò, ma fu uno dei pochi a sopravvivere.

Fin qui, alcuni fatti storici interessanti. Leggendo l'opera di Tucidide (trans. 1981), in particolare il secondo libro, sembra che l'Autore costruisca la sua narrazione dei fatti proponendo una interpretazione di quanto accaduto<sup>10</sup>. In particolare dal capitolo 60 al 65, dopo lo scoppio della peste ad Atene, c'è un nuovo discorso di Pericle, dove questi mette l'accento sulle invidie individuali, vero flagello sociale, capace di distruggere ogni prospettiva comune. Qui Tucidide fa un salto in avanti, svelando clamorosamente la fine della storia: non le sconfitte in Sicilia, né l'oro di Ciro che finanziò gli Spartani furono le cause della sconfitta di Atene, bensì le invidie private degli ateniesi in seguito alla morte di Pericle. Invidie nate dall'interno, soprattutto in seguito allo scoppio della peste. In questo passaggio Tucidide avanza un'ipotesi sulla genesi della sconfitta ateniese: sconfitta che prima di essere militare è di tipo culturale. Interessante notare che questa ipotesi implica la separazione tra fatti storici e modalità di convivenza, intese come l'articolazione di diverse culture in conflitto tra loro. La morte di Pericle è vista come un evento critico,

---

<sup>10</sup> L'opera è scritta con la tecnica del narratore esterno, che dà al lettore l'impressione che i fatti si susseguano naturalmente, senza intermediazione dell'Autore; inoltre la sequenza dei fatti storici in ordine cronologico è una caratteristica fondamentale nell'opera di Tucidide (trans. 1962), che testimonia la sua vicinanza alla prospettiva razionalista dei sofisti. In questo senso colpiscono molto al lettore quei passaggi in cui sembra esserci uno sbilanciamento verso l'una o l'altra ipotesi da parte dell'Autore, oppure i passaggi in cui vi sono dei salti cronologici, come vedremo tra poco.

capace di aprire una crisi culturale profonda, tanto da portare ad uno stato di anomia. Vediamo in che modo.

Ritorniamo alla frase analizzata da Ginzburg circa la strana traduzione di Hobbes: “La paura degli dei o le leggi umane non rappresentavano più un freno” (Ginzburg, 2008a, p. 38). Dicevamo che la parte finale della frase è stata ripresa da Ginzburg per formulare ipotesi sulla relazione tra anomia e “awe” nella teoria di Hobbes; fermiamoci invece sulla prima parte della frase: essa sembra esprimere il profondo cambiamento culturale che attraversava Atene da circa tre secoli nella fede negli dèi da una parte, nella legge fatta dagli uomini dall’altra. Nel V secolo infatti Atene fu il centro culturale della rivoluzione sofista. I sofisti sostenevano una filosofia basata sul razionalismo. In particolare, Anassagora e Protagora influenzarono profondamente il pensiero politico di Pericle. Dal libro di Ehrenberg (1958): “Pericle visse in un periodo a cavallo tra la generazione pia precedente e quella dei sofisti amorali giovani. Lui seguì la corrente ‘moderna’: la ragione umana veniva eretta a criterio per risolvere quesiti posti dalla natura e dalla vita” (p. 63). Pericle sembrava un uomo capace di sostituire la fede nella ragione dell’uomo alla fede negli dèi. Tale fiducia costituiva la base culturale per la tenuta della democrazia, in una società fondata su leggi che l’uomo poteva programmare, e non più sulla fede entro una società governata dal fato (Ananké) e dalla buona fortuna (Tyche). Più che rifiutare il culto delle divinità, Pericle sembrava rifiutare, insieme ai suoi maestri sofisti, il predominio del fato imprevedibile. Anassagora, ad esempio, teorizzava un cosmo retto da una ragion pura; la ragione umana poteva reggere lo Stato allo stesso modo. Tyche e Ananké scomparivano. Egli poneva fiducia nello studio scientifico e nella ragione dell’uomo. In essa venivano riposti ottimismo e speranza. Pericle era l’espressione politica del sofismo. Grazie alla fiducia posta nella ragione e nell’uomo, la filosofia sofistica facilitava e ispirava la sperimentazione di una società democratica.

Interessante riprendere a questo proposito un libro di Marco Orrù (1987), uno storico italiano che ha insegnato in California. In questa opera si tracciano le grandi fasi storiche in cui il concetto di anomia è stato importante. La prima fase riportata dell’autore è proprio quella greca. Orrù, al proposito, asserisce che prima del V secolo a.C. la parola “anomia” non esisteva; esisteva soltanto l’aggettivo “anomico” come avversativo di “nomos”. Esso faceva riferimento a persone che sfidano la legge, a provocatori, trasgressori delle leggi non scritte che reggono la società. La persona anomica poteva esser vista come empia, al limite, perché trasgressiva delle leggi divine. Fu solo a partire dalla metà del V secolo a.C. che la legge acquisì uno statuto “moderno”, ovvero di patto sociale che permette la costruzione di una società specifica. In particolare, fu a partire dalla riforma costituzionale ateniese del 462-461 a.C. di Efialte che la legge, e la sua assenza, cominciarono ad acquisire una forma di patto sociale costruito dagli uomini. Orrù propone di associare questo nuovo significato della legge e della sua assenza, al nuovo filone filosofico dei sofisti.

Nel V secolo a.C. la parola “anomia” incominciò ad esser usata e pronunciata come un sostantivo. Fu in effetti con la grande riforma democratica che la legge iniziò ad essere associata a una entità sociale fondata su uno statuto proprio, distaccata dalla tradizione religiosa. Il primo a utilizzare la parola “anomia” non più in senso morale, ma politico e sociale fu Erodoto, maestro di Tucideide. La tradizione religiosa non sparì nel nulla. Al contrario, la convivenza tra i due movimenti culturali era molto fertile, persino per un uomo come Pericle.

Fu proprio durante l’età di Pericle che il conflitto tra i due movimenti culturali prese maggiore spazio. Le scelte di Pericle, viste come l’applicazione politica più alta del sofismo, portarono ad esiti infausti: la guerra contro gli Spartani fuori le mura; la peste dentro. Lo stesso Pericle ne fu vittima. Questi eventi vennero interpretati, dalla popolazione ateniese, come gli esiti della punizione divina cui lo stesso popolo ateniese fu sottoposto, a causa della sua fiducia in un uomo come Pericle, che pretendeva porre la ragione dell’uomo al di sopra della fiducia negli dèi.

Leggendo *Vita di Pericle* di Plutarco (trans. 2013) si ha l’impressione che lo stesso Pericle, alla fine della vita, fosse combattuto tra il continuare a credere nella democrazia e nella ragione, o finalmente riconoscere che Ananké aveva dominato sulla sua vita, e che ne era stato infine giocato. Plutarco racconta che Pericle, visto il secondo figlio morire di peste, decise di “darsi” egli stesso al morbo: si ammalò di dolore e di peste allo stesso tempo.

I vari autori dell’epoca raccontano questi eventi mettendo l’accento sulla confusione drammatica che la popolazione ateniese attraversò: ci si accorse da un momento all’altro che la persona che rappresentava la più alta risorsa culturale della società ne era anche la fonte più profonda di distruzione, perché i suoi gesti erano ormai interpretati come la causa di una punizione divina. La massima virtù andava insieme al massimo degrado. A questo proposito è interessante notare come Pericle venne processato e destituito nel 430 a.C., con lo scoppio della peste, ma dopo poco fu riabilitato alla carica di stratego, poiché gli Ateniesi continuavano a vedere in lui la persona più virtuosa.

In questa confusione culturale è come se l'unica strada che rimaneva da percorrere fosse quella della sopravvivenza individuale a scapito del bene comune: "le invidie individuali" di cui parla Tucidide. Interessante notare che l'Autore tramite questo termine fa riferimento tanto ai sentimenti minacciosi di cui ognuno può essere oggetto da parte di altri, quanto alla propria libertà di trasgressione, ovvero a un rapporto sociale che molto più tardi Hobbes avrebbe definito come *homo homini lupus*. La peste introduceva il tema sociale dell'anomia, capace di destrutturare i riferimenti culturali che reggevano la democrazia e di far sprofondare la società nell'individualismo.

Ancora un altro testo attira l'attenzione in questo senso. L'Edipo Re di Sofocle inizia proprio con l'annuncio della peste a Tebe.

### *L'Edipo re di Sofocle come tragedia anomica*

Sappiamo che Sofocle scrive *Edipo Re* (trans. 1991) poco dopo lo scoppio della peste ad Atene. *Edipo Re* si apre con l'annuncio della peste a Tebe.

Sofocle era un convinto sostenitore della tradizione religiosa greca; egli vedeva un mondo dominato da forze che trascendono l'uomo, e che si scagliano su di lui tanto più questi è preso dal suo eroismo e ammirato dagli altri, non pensando che il proprio destino sia già stabilito. L'uomo di Sofocle è in balia di forze onnipotenti, che puniscono coloro che pensano di voler cambiare il proprio destino. Sofocle si poneva nel solco di un filone culturale opposto al sofismo. Vediamo come nell'*Edipo Re* si possano cogliere molti riferimenti simbolici alla fase generativa della condizione anomica che la società ateniese visse in quegli anni.

Seguendo questa ipotesi, la prima equivalenza simbolica da rintracciare è quella tra Pericle ed Edipo: per Ehrenberg (1958), Edipo e Pericle sono estremamente vicini nella concezione di fondo, per la quale si rifiuta la Tyche. Nell'*Edipo* infatti si esprime scetticismo verso gli oracoli, tanto da parte di Edipo che da Giocasta, sua madre/moglie.

La seconda equivalenza simbolica importante fa riferimento al tema della zoppia, molto forte nella Grecia dell'età classica. Lévi-Strauss, in *Anthropologie structurale* (2012) ha messo in risalto la caratteristica comune delle tre generazioni della famiglia dei Labdacidi di cui Edipo fa parte: uno squilibrio nell'andatura, una mancanza di simmetria tra i due lati del corpo, un difetto a uno dei due piedi. Labdaco è il padre di Laio (padre naturale di Edipo). "Labdakos" è lo zoppo, "Laios" è il mancino, il sinistro per eccellenza, "Oidipous" è colui che ha il piede gonfio. Su questo tema, lo storico grecista francese Vernant (1986/2011) parla del rapporto tra il racconto storico dei Cipselidi, famiglia Reale di Corinto, e il mito tramandato nella tragedia di Edipo. Le due storie sono avvicinate tramite un'equivalenza simbolica: la zoppia e la tirannia. La zoppia sarebbe dunque una metafora del potere innaturale e degradato, ovvero la tirannia, contrapposta alla virtù civica rappresentata della democrazia. Ginzburg (2008b) accosta la zoppia ad un simbolismo ancor più profondo, che si mostra già rielaborato e reinterpretato nella Grecia del V secolo a.C.: la zoppia rimanda al potere di alcuni uomini di avere rapporti con il mondo dei morti, un potere magico onnipotente. È interessante a questo punto proporre l'ipotesi, con Vernant, che l'*Edipo* tragico di Sofocle possa essere una metafora della storia anomica che ha vissuto Atene con l'avvento della peste. La tragedia di Sofocle rappresenterebbe una riappropriazione del mito mortuario entro una fase specifica della storia greca: da una parte Edipo rappresenterebbe la figura di Pericle, il cui ingegno blasfemo avrebbe scatenato l'ira degli dèi; dall'altra metterebbe in teatro il dramma vissuto dalla società solo pochi anni prima, tramite l'inversione dei rapporti giovane-anziano, genitori-generati, in quanto metafora della situazione anomica. Essa rievocherebbe una condizione sociale insopportabile, in cui i morti prendono il sopravvento sui vivi.

In questa ottica, la peste che apre la tragedia avrebbe rievocato le perdite, il disordine, i comportamenti amorali a cui i cittadini di Atene si erano dati pochi anni prima. L'inversione tra giovani e anziani o tra figli e genitori, che nella tragedia sofoclea rappresenta il tema che attraversa la storia di Edipo, rievocava probabilmente negli spettatori lo sconvolgimento della peste ateniese. La stessa vita di Pericle, d'altronde, fu colpita dall'inversione dei figli che muoiono prima del padre e a causa sua. Edipo ripropone questo dramma, mostrando al pubblico la disfatta della stirpe Labdacida, che si credeva più forte dei poteri soprannaturali e religiosi, pretendendo di fare uso solamente della forza della ragione. Edipo è, in effetti, l'uomo del valore e dell'ingegno. Egli risolve l'enigma della sfinge e libera la città. La risposta esatta da dare all'enigma è proprio "l'uomo", nella sua successione generazionale, come a voler significare la superiorità della ragione dell'uomo sulle forze soprannaturali.

Il potere della ragione sembra dipingere Edipo come un eroe-mostro. Il claudicare, nei termini simbolici degli antichi Greci, fa pensare a questa onnipotenza mostruosa, ovvero ad un essere che può muoversi in ogni spazio, annullando le contrapposizioni del davanti/dietro. Vernant li chiama "zoppi estremi, ovvero

zoppi omnidirezionali” (p. 35). Ma l’onnipotenza della zoppia non è chiara, al contrario è mostruosa e ambivalente. Laio, Edipo e i suoi due figli, Eteocle e Polinice, portano avanti una stirpe maledetta, quella dei Labdacidi, che non doveva nascere, e che fonda una sovranità zoppa. Edipo e Laio, sotto il segno della claudicazione, costretti a camminare a zig zag, invece di incontrarsi si scontrano, nel passaggio troppo stretto per entrambi. I due figli di Edipo, Eteocle e Polinice, si incontreranno a loro volta solo dandosi la morte.

Seguendo questa ipotesi, fondata su tracce sociali e storiche, la tragedia di Sofocle ci parla del conflitto culturale tra forze divine e ragione dell’uomo, che aveva attraversato Atene per tutto il V secolo a.C.. Nell’Edipo viene trasmesso il messaggio per il quale il potere dell’uomo, per quanto incarnato nell’uomo più valoroso, non dovesse affrancarsi da quello divino. Anche il migliore degli uomini, se preso da questa onnipotenza, è causa della sua stessa distruzione, passando per quella condizione di confusione di codici elementari utili a rapportarsi al mondo: alto-basso, dentro-fuori, avanti-dietro. Questa confusione provoca l’inversione nel vissuto di amico-nemico rivolto alla propria appartenenza, quindi verso sé stessi.

In questo senso l’anomia, presente nell’Edipo Re tramite la metafora dell’inversione delle regole familiari, era temuta dai Greci perché si pensava favorisse l’instaurarsi della tirannide. Il caos incomprensibile, generato dalla crisi di riferimenti sociali istituiti e dal rifugio di ognuno nella onnipotenza individuale, sollecita un potere forte, capace di ripristinare un controllo a cui tutti devono sottomettersi, come nel Leviatano di Hobbes.

Per concludere, è possibile che la peste ad Atene abbia rappresentato una condizione di impotenza per la società intera, mettendone in crisi la sopravvivenza. Sofocle e Tucidide rievocano entrambi questa condizione nelle due opere prese in considerazione, ma sembra che essi fossero in disaccordo in rapporto alle cause ed al processo culturale che la istituì. Tucidide (trans. 1962; trans. 1981), più vicino alla filosofia sofistica razionalista, vide nel processo sociale che accompagnò la peste la causa del declino militare e sociale della città; Sofocle, più vicino alla tradizione che vedeva le divinità (in particolare il Caso e la Fortuna) come istituzione fondante tanto l’ordine della natura che le leggi dell’uomo, considerava la peste il segno inequivocabile della trasgressione alla volontà divina. Ciò che accomuna le due storie può essere visto come quel processo di disorientamento culturale ed emozionale che porta alla confusione dei codici elementari di rapporto con il mondo; codici che precedentemente erano ordinati e istituiti dalla società.

In questo senso, si può pensare che Tucidide e Sofocle abbiano riprodotto nelle loro opere il conflitto culturale esistente in Grecia nel 430 a.C. L’arrivo della peste, e con essa l’instaurazione della confusione anomica, rischiavano di far dissolvere questa cultura e il conflitto stesso che la stava attraversando. Scrivendo, gli Autori privilegiano una strada diversa dall’agito anomico, riproducendo un conflitto culturale che la confusione categoriale aveva annullato entro la comunità ateniese.

Possiamo pensare che le culture anomiche possano rinnovarsi ancora oggi, in una molteplicità di situazioni. Penso che l’intervento psicologico possa incontrarle e che esso possa proporre una metodologia in grado di sospendere l’agito anomico – condizione necessaria per pensare al processo istituyente che ne è alla base – e introdurre l’attività di mitopoiesi, capace di contribuire al processo di cambiamento sociale.

### *Bibliografia*

Barthes, R. (1957). *Mythologies* [Mythologies]. Paris: Seuil.

Campelli, E. (1999). *Da un luogo comune: Elementi di metodologia delle scienze sociali* [From a common place: Methodological elements of social sciences]. Roma: Carocci Editore.

Carli, M. (2018). L’anomia e l’interpretazione storica: La Germania nazista come “regno del caos”. [Anomie and historical interpretation: Nazi Germany as “kingdom of chaos”]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 25-32. doi: 10.14645/RPC.2017.2.701

Carli, R. (1987). *Psicologia Clinica* [Clinical Psychology]. Roma: Utet Università.

Carli, R. (2004). *Culture giovanili* [Youth Cultures]. Milano: Franco Angeli.

Carli, R. (2006). La collusione e le sue basi sperimentali [Collusion and its experimental bases]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2/3, 179-189. Retrieved from: <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

Carli, R. (2012). L’affascinante illusione del possedere, l’obbligo rituale dello scambiare, la difficile arte del condividere [The charming illusion of possession, the ritual obligation of exchanging, the

difficult art of sharing]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 285-303. Retrieved from: <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

- Carli, R. (2016). Diagnosticare o intervenire [Diagnose or Intervene]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-18. Retrieved from: <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R. (2017a). Il ripiego: Una fantasia incombente [The fallback: An impending fantasy]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 5-24. doi: 10.14645/RPC.2017.2.692
- Carli, R. (2017b). Note critiche sulla teoria pulsionale e sui “lavori sociali” di Sigmund Freud [Critical notes on Sigmund Freud’s instinct theory and his “social works”]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 4-16. Retrieved from: <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Carli, R. (2018). Le basi originarie dell’anomia: Il vissuto di essere generati (a propria insaputa) [The original bases of the anomie: The feeling of being generated (without knowing)]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 64-73. Retrieved from: <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L’analisi emozionale del testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The Emotional Text Analysis: A psychological tool to read texts and speeches]. Roma: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2003). *Analisi della domanda. Teoria e intervento in psicologia clinica* [Analysis of the demand. Theory and intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., Paniccchia, R.M., & Lancia, F. (1988). *Il gruppo in psicologia clinica* [The group in clinical psychology]. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Carli, R., & Sesto, C. (Eds.) (2015). *Miti e convivenza: Resoconto di un intervento psicologico nel quartiere romano di San Lorenzo* [Myths and coexistence; Report on a psychological intervention in the roman district San Lorenzo]. Edizioni della Rivista di Psicologia Clinica – ISBN: 9788894116205. Retrieved from: <http://www.rivistadipsicologiaclinica/libelli>
- Durkheim, E. (2016). *Le suicide: Étude de sociologie* [Suicide: A Study in Sociology]. Paris: PUF.
- Ehrenberg, V. (1958). *Sofocle e Pericle* [Sophocles and Pericles]. Brescia: Morcelliana.
- Ginzburg, C. (2008a). *Paura, reverenza, terrore: Rileggere Hobbes oggi* [Fear, awe, terror. Rereading Hobbes today]. Parma: Monte Università Parma Editore.
- Ginzburg, C. (2008b). *Storia notturna: Una decifrazione del sabba* [Ecstasies. Deciphering the Witches' Sabbath]. Torino: Einaudi.
- Lévi-Strauss, C. (2012). *Anthropologie structural* [Structural anthropology]. Paris: Plon.
- Orrù, M. (1987). *Anomie, History and Meanings*. Boston: Allen & Unwin.
- Vernant, J.P. (2011). *Mito e tragedia due* [Myth and tragedy the second]. (C. Pavanello & A. Fo, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1986).

## **The emotions associated with secrecy and mystery**

***Renzo Carli***

### *Abstract*

We propose a hypothesis that differentiates the psychodynamics of mystery and that of secrecy. The mystery grounds a socialization whose goal is to establish relationship with the divinity, in all its manifestations and its constructions. On the other hand, the secret organizes the most frequent mode of pursuit of power and establishes a sociality aimed at excluding and therefore creating the enemy, through exclusion. The mystery has been profoundly transformed from antiquity to the present day. The secret retains its function of seeking power without great changes from antiquity to today. An example of this is the transition from twenty-year fascism to today's fascism.

*Keywords:* mystery; secret; psychoanalysis; power; fascism.

---

· Già Professore Ordinario di Psicologia Clinica presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di Roma "Sapienza", Membro della Società Psicoanalitica Italiana e dell'International Psychoanalytical Association, Direttore di Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, Direttore del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: renzo.carli@uniroma1.it

Carli, R., (2019). Le emozioni associate al mistero e al segreto [The emotions associated with secrecy and mystery]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 109-123. doi:10.14645/RPC.2019.1.759

## **Le emozioni associate al mistero e al segreto**

***Renzo Carli\****

### *Abstract*

Viene proposta un'ipotesi volta a differenziare la psicodinamica del mistero e quella del segreto. Il mistero fonda una socializzazione volta a stabilire relazioni con la divinità, in tutte le sue manifestazioni e le sue costruzioni. Il segreto, di contro, organizza la modalità più frequente di perseguimento del potere e fonda una socialità volta a escludere e quindi a creare il nemico, tramite l'esclusione. Il mistero si è profondamente trasformato dall'antichità ai giorni nostri. Il segreto conserva la sua funzione di ricerca del potere senza grandi mutamenti dall'antichità all'oggi. Ne è un esempio il passaggio dal fascismo del ventennio ai fascismi odierni.

*Parole chiave:* mistero; segreto; psicoanalisi; potere; fascismo.

---

\* Già Professore Ordinario di Psicologia Clinica presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di Roma "Sapienza", Membro della Società Psicoanalitica Italiana e dell'International Psychoanalytical Association, Direttore di Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, Direttore del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: renzo.carli@uniroma1.it

Carli, R., (2019). Le emozioni associate al mistero e al segreto [The emotions associated with secrecy and mystery]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 109-123. doi:10.14645/RPC.2019.1.759

“La vita nasconde dei misteri dietro le semplici apparenze. [...] Tutto è mistero, signori miei.”  
(Gimenéz-Bartlett, 2001, p. 117)

### ***Premessa***

Condividere un segreto, essere affascinati dal mistero, chiedersi se si crede alle scienze occulte, sognare attorno ad arcani eventi storici. Le teorie complottiste, che hanno segnato l'interpretazione storica sin dai tempi antichi, implicavano agiti segreti di gruppi segreti.

Si tratta di vissuti che implicano emozioni intense e, sempre, condivise.

Pensiamo, è solo un esempio, al vissuto infantile del “come nascono i bambini” e al mistero che avvolge questo evento naturale, importante per il bambino; un bambino che a quel mistero deve la sua vita, la sua esistenza. Perché, da secoli, escludiamo i bambini dalla conoscenza circa l'origine della vita individuale, avvolgendo nel segreto la sessualità che feconda e dà inizio alla nuova esistenza? Forse perché dovremmo riconoscere la relazione tra la nuova nascita e la ricerca di un momentaneo piacere sessuale? Forse perché, di fronte alla spinta alla riproduzione della specie, ci si trova confrontati con un mistero, per molti aspetti inesplicabile?

Più in generale, a quali eventi, circostanze, situazioni della nostra vita ci riferiamo quando entriamo nell'area del mistero? Perché, nell'ambito delle relazioni sociali, si creano gruppi d'appartenenza fondati sulla condivisione di un segreto, dal quale altri vengono esclusi? Quali dinamiche emozionali si perseguono nell'esperire queste modalità di rapporto, di socializzazione?

Inizio questa proposta di esplorazione con una distinzione tra mistero e segreto.

### ***Il mistero***

Il mistero concerne eventi, accadimenti dei quali non si conoscono le cause; eventi che accadono, appunto, a nostra insaputa e senza che noi si possa intervenire per direzionare, controllare o comunque orientare l'accadimento stesso. È evidente, in questo primo tentativo definitorio, il riferimento all'origine della vita e alla fine della vita stessa: alfa e omega. La scienza, a tal proposito, ci ha fornito spiegazioni sul “come” avviene che si dia origine alla vita e sul “come” a ciascuno di noi capita di morire; sappiamo, ad esempio, che tutte le morti, qualunque sia l'evenienza che le precede, accadono per arresto cardiaco; si muore “quando” il nostro cuore cessa di battere. La scienza ci spiega il come, ma quasi mai la scienza ci fornisce una risposta al perché di questi eventi.

Freud (1927/2003) ricorda che l'uomo – per sua natura – non ama spontaneamente il lavoro; inoltre, le argomentazioni, il ragionamento, il pensiero sulle cose del mondo, tutto questo non può nulla contro le sue passioni.

Sembra piuttosto che ogni civiltà debba per forza edificarsi sulla coercizione e sulla rinuncia pulsionale. [...] A mio parere è assolutamente necessario tenere a mente che in tutti gli uomini sono presenti tendenze distruttive, e perciò antisociali e ostili alla civiltà, e che in un gran numero di persone queste tendenze sono abbastanza forti da determinare il comportamento nella società umana (Freud, 1927/2003, p. 437).

Di qui la nascita della religione quale alternativa civile, fondante la convivenza, in alternativa allo “stato di natura [...] di gran lunga più gravoso da sopportare” (Freud, 1927/2003, p. 445).

L'equazione che vede l'impossibilità della convivenza, se fondata sullo stato di natura, e la necessità di far sorgere un “Leviatano”, un'autorità “paterna” che metta ordine – tramite la coercizione e la restrizione pulsionale – nei rapporti tra le singole persone e ponga un limite alla loro avidità incestuosa, cannibalica e assassina, sembra non approfondire i modi e le dinamiche con i quali avviene questa costruzione divina, con le sue caratteristiche di controllo e di coercizione.

In particolare, non si è sufficientemente approfondito, anche in ambito psicoanalitico, la componente “misterica” che accompagna l'insorgenza della divinità controllante, sin dai tempi più antichi. Determinismo, indeterminismo, caso, necessità, destino, moire, parche, fato, potrei continuare a lungo nel citare costrutti,

nozioni, affermazioni, intuizioni, personificazioni di pensieri che affondano la loro esistenza nel mistero, quindi in una sorta di parentela divina. Il mistero, è ciò che intendo proporre, rappresenta l'interfaccia emozionale della difficile relazione tra l'uomo e il dio, la divinità.

Il mistero, in altri termini, è il modo emozionale con cui gli uomini, alcuni uomini, si rappresentano la divinità. Si pensi, ad esempio, ai "desideri pulsionali" descritte da Freud entro lo stato di natura: quelli dell'incesto, del cannibalismo e della voglia di uccidere. Ebbene, questi desideri pulsionali sono "normali", frequenti e tollerati nella rappresentazione mitologica delle divinità greche: da Crono a Tieste, da Edipo a Zeus, la mitologia greca è affollata di cannibalismo, incesti, assassini, violenze di ogni tipo. Ma raramente le differenti versioni della mitologia coincidono, e la reversibilità delle azioni che caratterizzano le relazioni tra i differenti personaggi, sconcerata nella loro sovrapposizione confusiva. Potremmo dire che la mitologia greca rappresenta un buon esempio del modo di essere inconscio della mente, attivo nei suoi autori.

Il mistero, dunque, rappresenta la confusività con la quale l'uomo si rappresenta la divinità, quella divinità che ha avuto la necessità di costruire, per rendere possibile la convivenza. Si pensi, è solo un esempio, al Santo Rosario e ai misteri (dolorosi, gaudiosi e, più recentemente, luminosi) che lo compongono. Perché "misteri"? Perché la "presentazione di Gesù al Tempio" o "Gesù che porta la croce al Calvario", perché questi e altri episodi della vita del Cristo sono "misteri"? In realtà, si dice, il mistero – mistero di fede – è Gesù Cristo stesso, in quanto la mente umana non può comprendere come possa essere, allo stesso tempo, Dio e uomo. Già, ma chi – se non la mente umana – ha posto questa compresenza della natura umana e divina di Gesù? Il mistero nasce e viene condiviso da chi ha "creato" affermazioni difficili da capire, da accettare con le categorie usuali del pensiero; da chi ha prodotto contraddizioni che s'affondano nel mito, nelle credenze non comprensibili e non condivisibili dai più, da chi organizza il contenuto misterico e sulla sua condivisione emozionale fonda il primo nucleo di un'appartenenza.

Mistero, dal greco *mysterion*, significa cosa segreta. L'etimo greco indica il verbo "muo", voce onomatopeica per indicare i gemiti prodotti dalla chiusura delle labbra. Mistico, ha lo stesso etimo e vale "avvolto nel segreto, riguardante i misteri". Il mistero, quindi, indica il segreto che si conserva tenendo le labbra chiuse, non parlando, tacendo, non comunicando. Del mistero non si deve parlare, specie in pubblico. Di qui la tradizione per cui il mistero concerne dottrine (religiose o politiche), pratiche, cerimonie, solennità avvolte nel segreto dei pochi che ad esse partecipano. Affini alla parola mistero, sono i termini segreto (participio passato del verbo latino *secernere* che vale mettere da parte, quindi il segreto indica cosa appartata, nascosta), arcano (dal latino *arca*, cassa, armadio, forziere, scrigno), occulto (sottrarre con un velo agli occhi altrui, nascondere). Come vedremo, anche enigma appartiene alla stessa classe, con riferimento esplicito al parlare oscuramente, in modo ambiguo, difficile da intendere.

Mistero, quindi, indica una separazione tra chi conosce e chi viene tenuto all'oscuro nei confronti di una conoscenza che può essere palese solo a pochi; quei pochi che colludono nel "mantenere il segreto circa i contenuti del mistero", nel tenere all'oscuro – i più – dal mistero stesso. Associato al mistero, nel senso comune, troviamo la parola setta, dal latino *secta*, intensivo di *sequor*, che vale seguire, tener dietro, accompagnare; da qui la parola séguito o partito, fazione. Il mistero, in altri termini, implica un'appartenenza segreta, fondata sul silenzio, sull'esclusione degli altri dalla comunicazione di ciò che concerne il mistero.

L'appartenenza sembra originariamente fondarsi sulla condivisione del mistero, e sull'esclusione dal mistero che comporta l'esclusione dall'appartenenza.

Nel mito, così come nella storia antica, l'appartenenza si fondava sulla condivisione del mistero della vita e della morte. I misteri eleusini ne sono un palese ed eloquente esempio. Si trattava di una serie di cerimonie religiose misteriche, che si celebravano nel tempio di Demetra, nell'antica città di Eleusi – nell'Attica occidentale – distante una ventina di chilometri da Atene. Eleusi era collegata ad Atene da una "via sacra", utilizzata dagli iniziati ai misteri per compiere un pellegrinaggio di iniziazione. Si narra, nei misteri eleusini, del rapimento di Persefone, la figlia di Demetra – dea dell'agricoltura e della fertilità – compiuto da Ade, dio degli inferi e della morte. Il mito si articola in tre "fasi": la discesa di Persefone agli Inferi – la *perdita* – la *ricerca* da parte di Demetra e l'ascesa di Persefone con il *ricongiungimento* alla madre. Durante la ricerca, Demetra – irata per la perdita della figlia – si allontana dall'Olimpo, rifugiandosi nel tempio a lei dedicato a Eleusi; di lì provoca l'inaridimento della terra che comporta devastanti carestie; carestie tali da impedire agli uomini di offrire sacrifici agli dei dell'Olimpo. Demetra, con questo inaridire la terra, causa l'intervento di Zeus, preoccupato per il venir meno dei sacrifici agli dei da parte degli uomini; un intervento – quello di Zeus – volto a consentire alla figlia Persefone di ricongiungersi alla madre.

Interessante notare che i riti misterici eleusini, durati più di duemila anni – sino ai tempi dell’antica Roma con la partecipazione di imperatori quali Adriano, Marco Aurelio, Gallieno e altri – abbiano conservato il “mistero” circa riti, cerimonie e credenze caratterizzanti la loro celebrazione. Il tradimento del segreto, da parte di chi faceva parte del mistero, era punito con la morte. Si narra che al tempo dello “scandalo delle erme”, che ebbe come teatro l’Atene della seconda guerra del Peloponneso (431 - 404 a.C.), Alcibiade venne accusato d’aver partecipato a una parodia dei misteri eleusini, durante un banchetto ove i giovani ospiti s’erano ubriacati e sotto l’effetto del vino avevano commesso sacrilegio, sfregiando alcune erme della città e parodiando le sacre cerimonie misteriche.

Appartenenza e mistero, dunque, sono intimamente connessi. Ma il mistero, l’essenza del mistero si configura come un contenuto di conoscenza, quindi ha a che fare con il sapere. Il sapere è originariamente un sapere misterico. “Sapiente è chi getta luce nell’oscurità, chi scioglie i nodi, chi manifesta l’ignoto, chi precisa l’incerto” (Colli, 2013, p.15).

Sapiente, quindi, è chi viola il mistero e lo rende “chiaro”, lo allontana dall’oscurità, lo rende manifesto. La sapienza, seguendo questa linea di pensiero, scioglie l’appartenenza dei pochi attorno al mistero e costruisce una vasta partecipazione attorno al “sapiente”, inteso quale profanatore del mistero.

Nell’antica Grecia, la parola era parola del dio, e si manifestava tramite l’oracolo. Nell’oracolo la sacerdotessa, la pizia di Delfi, assumeva il ruolo di “divinatrice”, colei che appartiene al dio – ad Apollo – e che rivela quel futuro che solo il dio può conoscere. Ma la rivelazione avviene sotto forma di mistero, di enigma che solo il “profeta” può interpretare, comprendere, sciogliendo gli enigmi.

Il dio conosce l’avvenire degli uomini, e lo rivela agli uomini tramite il mistero della parola oracolare; sembra dunque comunicare all’uomo tramite la parola, e al contempo non volere che l’uomo comprenda. Il mistero esprime questa contraddizione, insita nella comunicazione divinatrice. Solo la follia umana può entrare in contatto con la parola divina, fungendo da tramite entro una comunicazione che sembra originariamente sacrilega, in quanto volta a rivelare e al contempo a oscurare la predizione dell’avvenire, del futuro. Il carattere esteriore dell’oracolo è, quindi, “l’ambiguità, l’oscurità, l’allusività ardua da decifrare, l’incertezza” (Colli, 2013, p.16).

Riandiamo, con il nostro Autore, a quanto dice Platone nel Fedro, per bocca di Socrate.

I più grandi fra i beni giungono a noi attraverso la follia, che è concessa per un dono divino. Infatti, la profetessa di Delfi e le sacerdotesse di Dodona, in quanto possedute dalla follia, hanno procurato alla Grecia molte e belle cose, sia agli individui sia alla comunità [...] mentre, quando si trovavano in stato di assennatezza, ne procurarono poche se non nessuna (Colli, 2013, p.20).

Sempre Platone ricorda, poco più avanti nel dialogo ora ricordato e sempre tramite Socrate, come la *mania*, che proviene da un dio, sia migliore dell’*assennatezza* che proviene dagli uomini.

Il mistero, originariamente, si situava nell’interfaccia problematico della relazione tra la divinità e l’uomo. Nell’antichità mitica questa relazione assunse un aspetto concreto, fattuale, nel labirinto; assunse, di contro, un aspetto verbale nelle oscure parole dell’enigma. Sia il labirinto che l’enigma possedevano una definita connotazione d’ostilità, di pericolo per l’uomo. Il labirinto conteneva al suo interno il Minotauro, un animale-dio (Dioniso) che si cibava di carne umana.

Vediamo cosa dice, in proposito, Colli.

La forma geometrica del Labirinto, con la sua insondabile complessità, inventata da un gioco bizzarro e perverso dell’intelletto, allude a una perdizione, a un pericolo mortale che insidia l’uomo, quando egli si azzarda ad affrontare il dio-animale. Dioniso fa costruire all’uomo una trappola in cui egli perirà, proprio mentre si illude di attaccare il dio. Più oltre si avrà l’occasione di parlare dell’enigma, che è l’equivalente, nella sfera apollinea, di quello che il Labirinto è nella sfera dionisiaca: il conflitto uomo-dio, che nella visibilità viene rappresentato simbolicamente dal Labirinto, nella sua trasposizione interiore e astratta trova il suo simbolo nell’enigma (Colli, 2013, p. 29).

L’enigma, al pari del labirinto, vede come protagonista un essere mitico, affetto da contaminazione – per metà uomo e per metà leone alato – che interroga i passanti sulla strada per Tebe e divora chi non sa risolvere il suo enigmatico interrogativo. Edipo saprà dare una risposta, saprà risolvere l’enigma, costringendo la Sfinge alla morte. L’enigma, con l’evolversi della cultura greca, si “umanizza” e diventa, ad esempio, un confronto giocoso, e tragico al contempo, tra uomini dediti alla profezia. Ne è un esempio

l'episodio dell'incontro tra Calcante e Mopso. Racconta Esiodo, in uno dei Frammenti, che Calcante, giunto a Colofone, incontrò Mopso – suo collega nell'arte profetica – e lo sfidò, proponendogli un quesito apparentemente banale e insolubile, volto a canzonare il rivale. Gli chiese quanti fichi portava una pianta di fico selvatico (caprifico) che, pur essendo piccola, era carica di frutti. Mopso, raccogliendo la sfida, rispose che i fichi erano diecimila e che tutti potevano essere contenuti in uno staio, meno uno che era di troppo. Si verificò la cosa e risultò che quanto detto da Mopso era esatto: Calcante – trovando un profeta più capace di lui – fu invaso da un sonno che lo condusse alla morte.

La perdita della funzione di incontro comunicativo tra il dio e l'uomo, trasforma l'enigma in una espressione contraddittoria, possibile – nella sua soluzione – grazie alla metafora. E così arriviamo ai giorni nostri e all'enigmistica, che raccoglie attorno a sé tanti appassionati.

Il mistero comporta l'approvazione degli dei nei confronti delle decisioni umane. Come si può “sapere” se il dio approva o disapprova la decisione umana, ad esempio circa una guerra da portare al popolo nemico, circa l'emanazione di una legge, circa l'utilizzazione pubblica di una risorsa economica? Ecco ancora il mistero, la cui decifrazione viene affidata agli àuguri, sacerdoti dell'antica Roma che avevano il compito d'interpretare la volontà divina, osservando il volo degli uccelli; osservazione riservata a una “porzione” specifica del cielo, delimitata dal movimento del “lituo”, un bastone con un'estremità ricurva, a forma di punto interrogativo. Gli dei, nella tradizione misterica etrusca, poi romana, inviavano segni della loro volontà tramite il volo degli uccelli, ma anche tramite i movimenti dei quadrupedi o dei rettili, i fulmini, i lampi o i tuoni dal cielo, il comportamento alimentare dei polli sacri. Gli aruspici, sacerdoti “stranieri” il più spesso di origine etrusca anche nel periodo romano, traevano considerazioni sulla volontà divina dall'ispezione delle viscere – in particolare il fegato – dell'animale offerto in sacrificio alla divinità.

Nella relazione con il mistero si mobilitano le emozioni evocate dalla relazione con la divinità: emozioni molto diverse per chi partecipa al mistero e per chi assiste passivamente al mistero, fruendo dei suoi contenuti e subendone le conseguenze. La partecipazione al mistero comporta la condivisione di onnipotenza incredula e rituale.

Il re Tarquinio Prisco, racconta lo storico Publio Annio Florus, volle mettere alla prova l'àugure Attio Nevio e gli chiese di divinare se si poteva realizzare ciò che egli aveva in mente, in quel momento. L'àugure, dopo aver esaminato attentamente i presagi, disse che quanto il re aveva in mente era possibile. A quel punto, il re disse che ciò che aveva in mente era di poter tagliare la roccia con un rasoio; l'àugure disse: “Tu, allora, lo puoi”. E il re riuscì a tagliare la roccia con il rasoio. Da quel momento la funzione dell'àugure divenne sacra per i Romani.

Il mistero è attraversato da eventi che sconfermano quanto siamo soliti considerare quali limiti della natura: camminare attraverso i muri, risorgere sconfiggendo la morte, cibarsi con la manna che piove dal cielo, passare attraverso il mare che si apre lasciando un cammino al suo interno, moltiplicare i pani e i pesci, cambiare l'acqua in un vino squisito; la storia delle religioni è costellata di miracoli, di eventi straordinari, di fatti che sconfermano i limiti della natura. La condivisione del mistero comporta l'emozione associata al trasgredire, al credere e al partecipare a evenienze che superano il limite insito nella natura delle cose e dell'uomo; si assiste, così, a “prove” circa l'esistenza di forze sovranaturali che non conoscono limiti di sorta, che comprovano l'influenza efficace di esseri che stanno al di sopra e al di là dei vincoli imposti dalla natura, così come ciascuno di noi conosce. Il mistero, in sintesi, comporta l'emozione dell'onnipotenza. Un'onnipotenza che deriva direttamente dalla divinità con la quale il mistero mette a contatto; da quella divinità che, con la creazione del mistero, la mente umana ha elaborato, conferendole quelle connotazioni onnipotenti che i limiti della natura umana non consentono.

Se solo si pensa al mistero della fede cristiana, si può notare come la natura sia stata sconfermata nei suoi aspetti fondamentali: dalla *nascita* resa possibile senza l'atto sessuale, per concezione divina, al superamento della *morte* con la resurrezione pasquale.

Il mistero richiede fede incondizionata. Non si può discutere, non si può mettere in dubbio, non si può criticare. Il mistero è indiscutibile, e chi lo mette in discussione sarà vittima della vendetta divina, di quella divinità onnipotente in nome della quale si è creato il mistero, e che si ritiene esigere un'adesione acritica e incondizionata al mistero stesso.

“*Credo quia absurdum*”, frase erroneamente attribuita a sant'Agostino o a Tertulliano<sup>1</sup>, riassume questa relazione ambigua nei confronti del mistero.

---

<sup>1</sup> Apologeta cristiano del secondo secolo dopo Cristo.

Riporto la parte finale di uno degli ultimi scritti attribuiti a Benito Mussolini (1944). Ricordo che la morte di Mussolini, per fucilazione, avvenne a Giulino di Mezzegra il 28 aprile 1945.

La Repubblica Sociale Italiana, prima creatura politica sorta in purezza dalla putredine del tradimento monarchico a riaffermare la fedeltà all'Italia, all'idea, all'Alleanza, è stata d'esempio e di incitamento al sorgere di movimenti ispirati all'onore nazionale e alla tutela dei veri interessi del popolo, in quasi tutti i Paesi pugnalati alle spalle dai loro reggitori. Sant'Agostino afferma: "*Credo quia absurdum est*", perché non avrebbe senso credere in ciò che non sia assurdo: dove arriva la ragione per la strada provinciale della logica e della dialettica, non occorre arrampicarsi per i sentieri impervi della fede. Per Sant'Agostino il sublime assurdo da espugnare era Dio; l'assurdo nel quale fermissimamente credono la Repubblica Sociale Italiana e l'Asse, è la vittoria. Ma Dio e la vittoria sono due splendidi conquiste dello spirito (Mussolini, 1944).

In queste poche righe si trovano le tracce di un tentativo di "laicizzazione" del mistero; alla fede nel dio, organizzata attorno al mistero, si sostituisce la fede nella vittoria; i sentieri impervi della fede si trasformano nei sentieri impervi di una guerra sanguinosa e violenta quant'altre mai, nel tentativo di imporre, con la forza delle armi, l'ideologia fascista e nazista al mondo. Al mistero, quale interfaccia tra l'uomo e la divinità, si sostituisce il segreto quale mistica di una ideologia violenta, dispotica, razzista, intollerante delle diversità, a sostegno di "valori" dittatoriali che intendevano assurgere a modelli religiosi indiscutibili, volti a motivare un fideismo cieco e gratulatorio.

### ***Il segreto***

A ben vedere, il segreto prende il posto del mistero. Questa sostituzione non è iniziata, di certo, col fascismo, quest'ultimo ne è solo un tardo interprete.

Se il mistero era caratterizzato dalle sue appartenenze ambigue e dalla componente fideista che intendeva evocare in chi – del mistero stesso – era solo un fruitore, non officiando la pratica misterica, il segreto diviene lo strumento principale del potere. Il potere di piccoli gruppi umani, sul resto dell'umanità. Con il segreto si istituisce l'incombente e violenta presenza di piccole *élites* umane, dall'appartenenza chiusa e avvolta nel segreto, appunto, il cui obiettivo esplicito o implicito è, spesso, l'acquisizione di un potere cosmico, la conquista del mondo<sup>2</sup>. Alla pretesa di funzionare da mediatori tra la divinità e l'uomo, tramite la decifrazione segreta del mistero, si sostituisce l'appartenenza segreta a gruppi di potere che hanno, quale obiettivo, il potere stesso; il "dominio dell'umanità" ne è solo un esempio: il fascismo e il nazismo intendevano dominare sul mondo europeo – allargato all'Africa – in una spartizione che prevedeva il nord europeo, da est a ovest, a predominio tedesco (nazista), il sud, in tutta la sua estensione, a predominio italiano (fascista).

Il segreto funziona da discriminare tra chi vuole dominare e chi dovrà essere dominato.

I celebranti del mistero e i suoi interpreti erano "folli", e come tali invasati per via della vicinanza con la divinità; l'ambiguità della relazione con il divino si proponeva come difficile da pensare e da far credere, se non veniva presentata quale confusività oracolare, di ardua traduzione entro un senso comune, comprensibile. Il rapporto con il mistero è inquietante, esattamente come lo è la relazione con il divino e con la follia; il mistero non è mai traducibile in conoscenza precisa e condivisibile; è questo il fascino imperscrutabile del mistero, il fatto che non lo si possa trasformare in conoscenza, al di fuori delle allusioni, dell'avvicinamento metaforico, delle sollecitazioni emozionali confusive ove singoli raggi di luce, atti a comprendere, consentono soltanto piccole approssimazioni ad un'oscurità senza fondo. Il mistero lo si può avvicinare, nel suo ambiguo processo di conoscenza, al sogno; quel sogno che Freud ci ha insegnato ad analizzare con la "*Die Traumdeutung*" – "L'interpretazione dei sogni" (1899) – in particolare, ma con l'intera sua opera più in generale. L'analisi del modo d'essere inconscio della mente non ha mai un aspetto univoco, o simbolicamente biunivoco; il prodotto della mente inconscia è una miniera senza fondo, i suoi significati sono infiniti e noi possiamo proporre solamente poche dimensioni di senso, tra gli infiniti significati possibili che la sua polisemia implica. Mistero e inconscio, a ben vedere, sembrano la stessa cosa;

---

<sup>2</sup> Un esempio: la Spectre, creata dall'immaginazione di Ian Fleming; nei suoi romanzi il protagonista, James Bond (007), la combatte per salvare il mondo.

come il modo d'essere inconscio della mente può manifestarsi più direttamente nella follia, così il mistero trova nella "mania" la sua espressione più utile e generosa di doni per l'umanità.

I protagonisti del segreto, di contro, non hanno bisogno di dare un contenuto "terzo" al segreto stesso; il segreto, nella gran parte dei casi, consiste nella sola associazione tra persone, si identifica nel "patto segreto", volto a stabilire un'alleanza e a escludere da tale alleanza tutti coloro che non vi partecipano. Si pensi alle sette segrete, alla massoneria di origini settecentesche, alla carboneria nell'epoca risorgimentale, ai patti segreti dei quali sono costellate la vita politica, le vicende industriali, la vita economica, le carriere universitarie, i rapporti tra gli alti gradi militari, le relazioni tra religiosi. Spesso, le sette segrete dichiarano finalità volte a perseguire e sviluppare valori civili, eguaglianza tra i differenti ceti sociali, giustizia, equità nei diritti e nei doveri. L'interrogativo che viene spontaneo, d'altro canto, concerne i motivi della segretezza associativa, se i fini sono – di fatto e apparentemente – condivisibili da tutti, nella loro generica formulazione "buonista".

Mentre nel mistero è importante – nella sua ambigua e polisemica formulazione – il contenuto allusivo, simbolico, metaforico del mistero stesso, nel segreto ciò che interessa è la partecipazione al patto e alla sua segretezza, volta a creare appartenenza ed esclusione.

Il mistero implica una cosa terza; una cosa terza che viene condivisa da chi officia il mistero, ma che interessa nei suoi riflessi decisionali o esistenziali tutti i membri di un sistema sociale. Nel segreto manca la cosa terza; o meglio, il potere reso possibile dall'associazione segreta è il fine della stessa, e il potere si dispiega a scapito di chi non partecipa alla relazione segreta.

Perché il segreto?

Si potrebbe pensare che i motivi della segretezza di specifiche associazioni vadano cercati nelle finalità trasgressive delle associazioni stesse, nella inconfessabilità degli obiettivi che si perseguono, nella violazione delle norme vigenti che l'associazione stessa rappresenta. Ma questo non basta. Anzi, la violazione delle norme prefigura l'associazione a delinquere, non il patto segreto del quale stiamo parlando.

Il patto segreto si configura quale distanza abissale dalla "gente comune", da chi "vive alla luce del sole", da chi "non ha niente da nascondere", insomma dalla normalità. Il segreto unisce per imprese eccezionali; un esempio è quello del patto tra fratelli, nell'orda primitiva, con lo scopo di uccidere il padre per mangiarlo nel pasto totemico – identificandosi, in tal modo, con il padre stesso tramite l'incorporazione – e accedere infine alle donne, liberando i figli dal giogo costrittivo paterno (Freud, 1913/2003).

Il patto segreto, in gran parte delle sue manifestazioni storiche, ha prefigurato eventi di natura rivoluzionaria. Rivoluzione non solo e non tanto nel senso marxista o fascista; rivoluzione dell'ordine costituito, rivoluzione delle regole del gioco, dei sistemi di potere consolidati e dominanti, rivoluzione come cambiamento dello *status quo*. O come mantenimento dello *status quo*.

Usualmente le appartenenze segrete si formano per confliggere con altre appartenenze segrete. Nel segreto prevale l'emozione della diffidenza; una diffidenza per il contesto entro il quale s'intende lottare per il potere, ma anche diffidenza al proprio interno, nel timore di infedeltà, infiltrazioni di elementi nemici, tradimenti, complotti.

Nell'aggregazione segreta l'obiettivo implicito e immediato è quello di configurare l'altro, l'estraneo al gruppo segreto, quale "escluso", quindi nemico. La simbolizzazione nemica, a ben vedere, ha quale suo precursore l'esclusione; la configurazione emozionale nemica dell'"altro", sembra derivare dall'aggressività che gli viene attribuita per il fatto di essere escluso. La segretezza rende impenetrabile e immodificabile l'aggregazione segreta; con l'aggregazione segreta non è possibile un dialogo, sia pur conflittuale. La segretezza, quindi, tramite l'esclusione configura come nemico tutto ciò che non appartiene al segreto. La segretezza, in tal modo, comporta – necessariamente – la simbolizzazione amica di chi partecipa al segreto e accetta di aggregarsi, nel segreto. Questa simbolizzazione "amica" reciproca, derivante dalla partecipazione al segreto – d'altro canto – insinua il dubbio nei confronti dell'amico, non verificabile quale amico se non tramite la sua accettazione del legame segreto. Questo è il motivo per cui le associazioni segrete introducono, spessissimo, anche al loro interno differenziazioni fondate sul segreto: la rigida gerarchia dei gruppi segreti consente di frammentare le appartenenze all'interno, rendendo segrete le identità dei vari sottogruppi, tenute insieme e conosciute nella loro interezza solo da chi tira le fila dell'intera struttura segreta, occupandone le caselle gerarchiche più elevate. Il traditore, nelle associazioni segrete, sembra sempre in agguato.

Interessante osservare il ruolo della donna entro la tematica in analisi: la donna è centrale nell'ambito del mistero, ove pizie, pitonesse, sibille, sacerdotesse fungevano da portatrici e interpreti della rivelazione

divina; ciò avveniva tramite l'estasi provocata da bevande, effluvi, elementi naturali che provocavano la condizione invasata atta a raccogliere la manifestazione oracolare della divinità.

Nel segreto, di contro, si tende a escludere la donna dall'associazione volta alla conquista del potere. Ne sono esempi la carboneria o la massoneria, che escludevano ed escludono tassativamente la presenza di donne al loro interno. Forse, l'esclusione della donna ha a che fare con il tradimento, con l'immagine stereotipale della donna quale essere emozionalmente fragile, quindi propensa al tradimento.

Il mistero richiede una decifrazione, una soluzione, quindi una traduzione di senso del mistero stesso. Non a caso il genere poliziesco o "giallo", dal colore della copertina nella serie di libri Mondadori<sup>3</sup>, nei paesi anglosassoni è denominato come genere *mystery*. Un genere fondato sulla scoperta del responsabile di un delitto, quindi sulla soluzione di un caso misterioso, appunto, di un caso poliziesco.

Un tempo il mistero implicava, nella dimensione mantica o oracolare, la richiesta di un parere, di un giudizio, di un responso o di un permesso alla divinità. Nell'antica Grecia, i templi ove gli oracoli erano attivi, ove sacerdoti o sacerdotesse entravano in contatto con la divinità, erano molto frequentati; il mistero sostanzava la relazione tra il divinatore e la divinità; il divinatore, seguendo la definizione di Platone, era l'uomo mantico, invasato, farneticante che – preso entro la mania o stato maniacale – si metteva in contatto con la divinità, comunicandole l'interrogativo oracolare e offrendo poi la risposta del dio. Stava poi al profeta la funzione di interpretare la risposta ambigua comunicata dal divinatore, quindi il risolvere il mistero. Il mistero non è voluto, ma è subito dall'uomo. Del mistero, in definitiva, si cerca la soluzione. L'emozione che caratterizza la relazione con il mistero è la curiosità, l'ansia di trovare un senso al mistero, di stabilire un nesso tra le varie componenti, apparentemente sconnesse, del mistero stesso. Il mistero sollecita in noi la curiosità di conoscere ciò che è velato, oscuro, confuso, sconosciuto. Il mistero è, in sintesi, una sfida alla conoscenza. La componente sacrale può essere presente o assente nel mistero. Quando è assente, com'è il caso dell'enigmistica, la ricerca della soluzione del mistero è piacevole, è una sfida ad esercitare la nostra capacità di ricomporre gli indizi entro un senso, esattamente come nel caso delle storie poliziesche. La logica abduttiva è messa alla prova, nella soluzione del mistero. La stessa conoscenza può assumere una coloritura emozionale di profanazione, di trasgressione, quando il mistero è sostanziato dalla componente sacrale. Si veda, ad esempio, lo spiritismo, ove il mettersi in contatto con personaggi dell'aldilà assume un senso e persegue una finalità volta a profanare il mistero di ciò che avviene, per tutti noi esseri umani, dopo la morte.

Se il mistero motiva alla conoscenza, il segreto di contro va occultato alla curiosità, all'ansia di conoscere di chi è escluso dal segreto stesso. Il potere che il segreto comporta, è efficace solo se il segreto viene mantenuto, se il potere viene esercitato "dietro le quinte", all'insaputa dei più.

È interessante notare che il segreto, per essere efficace, va fatto conoscere nella sua esistenza, pur mantenendo esclusi i più dal segreto stesso. Per questo motivo, il segreto è "segreto" sempre e solo sino a un certo punto; una delle caratteristiche del segreto è di essere, almeno in parte, un "segreto di Pulcinella". Si pensi, ad esempio, alla massoneria: si sa quasi tutto di questo sistema sociale, una legge ne vieta la segretezza; eppure siamo anche consapevoli che esistono logge "coperte", che le trame per il potere dei massoni non sono conosciute nella loro interezza, che il segreto caratterizza ancora e sempre più fittamente un'organizzazione cangiante, sfuggente, di fatto avvolta nel segreto della sua influenza sul nostro contesto sociale, economico, politico, accademico, militare, finanziario, internazionale.

L'identità tra potere e segreto è presente in molti frangenti storici.

Guardiamo a questo rapporto "riservatissimo" che un questore invia al prefetto di Roma, nel 1894. Siamo all'epoca del re d'Italia Umberto I di Savoia<sup>4</sup>. Gli anni Novanta del suo regno furono caratterizzati da numerosi moti di rivolta, specie da parte dei lavoratori che protestavano contro il governo per le dure condizioni di lavoro e per i continui aumenti del prezzo del pane. Il periodo conobbe un rigido regime poliziesco, in risposta ai moti di protesta. Tristemente nota e fortemente criticata la sanguinosa repressione che il generale Fiorenzo Bava Beccaris ordinò, durante i moti di Milano, nel maggio 1898.

Sin dal 1870 esiste in Roma la setta dei Carbonari, che col volgere degli anni modificò poi scopi e programma. Organizzata, come tutte le società segrete, in modo da rendere assai difficile ogni vigilanza da parte dell'Autorità, sua prima e costante cura fu sempre quella di *non richiamare in alcun modo l'attenzione su di sé e*

<sup>3</sup> Il riferimento è alla collana *Il Giallo Mondadori*, ideata da Lorenzo Montano e pubblicata in Italia da Arnoldo Mondadori a partire dal 1929.

<sup>4</sup> Regnò dal 1878 al 1900, anno in cui morì per mano dell'anarchico Gaetano Bresci.

*sui singoli membri, lavorando nell'ombra, agendo indirettamente, non ammettendo nel proprio seno che persone provate e sicure, punendo quelli fra i propri affigliati che avessero traditi i segreti della setta, non avessero eseguiti gli ordini loro dati, od in qualsiasi modo fossero venuti meno agli obblighi loro imposti dal giuramento cui erano vincolati*<sup>5</sup>.

Apparentemente gli scopi della setta dei Carbonari sono la mutua assistenza fra i soci, la propaganda per il trionfo di tutto ciò che è giusto, onesto, liberale. In effetti però ha scopi sovversivi<sup>6</sup>: i dirigenti appartengono al partito repubblicano intransigente, e si servono del lavoro, delle influenze, dei poteri occulti dell'associazione a tutto beneficio del loro partito.

La famiglia Carbonara è divisa per Vendite, Sezioni e Gruppi, a seconda del numero di affigliati. – Le Vendite esistenti nei centri principali prendono anche il nome di Centri, a cui fanno capo le Sezioni esistenti nelle piccole città e nei comuni più prossimi. In ogni Vendita vi è il Capo Vendita ed un supplente e così pure in ogni Sezione vi è il Capo Sezione ed il supplente.

Le Vendite corrispondono coi Centri a mezzo di Intermediari.

Tutti i Capi Squadra sono responsabili degli atti dei propri dipendenti verso il Capo-Sezione.

Per le ammissioni nella famiglia Carbonara, le proposte devono essere fatte per iscritto con tutte le maggiori possibili indicazioni circa la persona da ammettersi; dopo assunte le più precise informazioni, la persona stessa, se ritenuta meritevole, viene aggregata a qualche squadra col titolo di apprendista. Da apprendista si è poi promosso a Maestro, e da Maestro a Maestro Gran Luce.

I Maestri di una Vendita fecero la cosiddetta Corte d'Onore, chiamata a risolvere le questioni di una certa importanza.

Tutti gli affiliati sono obbligati a pagare una quota mensile a seconda della loro posizione, ed in tutti gli atti, corrispondenze, riunioni, i Maestri e gli apprendisti devono essere indicati con pseudonimi.

Da qualche tempo per quanto riflette Roma, nei Rioni Regola, Campitelli, Trastevere si accentuò un lavoro di organizzazione diretto a scartare l'elemento vecchio e dannoso ed a raccogliere la parte seria e provata ed atta all'azione.

Da informazioni fiduciarie che ho ragione di ritenere attendibili le sezioni di Roma sarebbero 5, la più importante delle quali la "Felice Orsini". Gli iscritti sarebbero circa 240 nella maggioranza scarpellini, lavoratori del Tevere, facchini e pesatori del Mercato dei Cerchi, parecchi delle Società Giuditta Tavani, Giordano Bruno, Mazzini, Vitruvio, Romagnoli (Sironi, 1894).

Al segreto della setta dei Carbonari risponde la "riservatissima", quindi la segreta relazione del questore al prefetto. Al segreto si risponde con il segreto.

L'alternativa al segreto che risponde al segreto, è l'esclusione. Come abbiamo visto, l'esclusione è la base emozionale per l'istituirsi del vissuto "nemico". Chi si sente escluso si configura, emozionalmente, quale nemico di chi esclude.

Il segreto, quindi, sta alla base del conflitto sociale in tutte le sue manifestazioni. Se in un gruppo di amici che intendono passare una giornata assieme, due o tre s'appartano e parlottano tra loro, immediatamente sorge il sospetto che si stiano associando in segreto, e questo sospetto nasce - negli astanti - dal sentirsi esclusi. In un vertice politico, al termine, vengono rilasciate le usuali dichiarazioni ufficiali dei leaders, ma quanto si siano "veramente" detti quegli uomini "potenti" nel loro incontro, non è dato saperlo. Spesso i vertici politici, nel loro realizzarsi, hanno l'esplicito ed efficace obiettivo di escludere chi non viene invitato all'incontro stesso; questo può essere, alla fine, l'unico obiettivo reale del vertice.

Il segreto, con l'annessa esclusione, ha due principali obiettivi: impedire, fermare un cambiamento in atto o avviare un cambiamento lungo una direttrice voluta. Ma sappiamo che "nello stesso fiume non è possibile entrare due volte" (Eraclito, V sec. a.C.). Panta rei. Ostacolare un cambiamento o provocare un cambiamento, sono espressioni di un'onnipotenza che affonda le sue radici nell'onnipotenza del segreto. Eppure, i tentativi di trovare - nel segreto - il potere sufficiente per determinare il corso della storia, il succedersi degli eventi, è frequentissimo anche nelle nostre vicende recenti.

### ***Il segreto, le sue vicende nella contemporaneità***

Riporto, è solo un esempio, la definizione di "strategia della tensione", riferita agli anni Sessanta e Settanta nel nostro paese:

Strategia eversiva basata principalmente su una serie preordinata e ben congegnata di atti terroristici, volti a creare in Italia uno stato di tensione e una paura diffusa nella popolazione, tali da far giustificare o addirittura auspicare svolte di tipo autoritario. L'espressione fu coniata dal settimanale inglese *The Observer*, nel dicembre

<sup>5</sup> Il corsivo è mio.

<sup>6</sup> Il corsivo è mio.

1969, all'indomani della strage di piazza Fontana, generalmente considerata l'avvio della s. della t., sebbene alcuni studiosi ne retrodatino l'inizio alla strage di Portella della Ginestra (1947) o al cd. piano Solo del generale De Lorenzo (1964). La bomba di piazza Fontana costituì la risposta di parte delle forze più reazionarie della società italiana, di gruppi neofascisti, ma probabilmente anche di settori deviati degli apparati di sicurezza dello Stato, non privi di complicità e legami internazionali, alla forte ondata di lotte sociali del 1968-69 e all'avanzata anche elettorale del Partito comunista italiano. L'arma stragista fu usata ancora nel 1970 (strage di Gioia Tauro), nel 1973 (strage della questura di Milano), nel 1974, all'indomani della vittoria progressista nel *referendum* sul divorzio (strage dell'Italicus, strage di piazza della Loggia), e ancora nel 1980 (strage di Bologna), ma non fu l'unica espressione della s. della t., la quale passò anche attraverso l'organizzazione di strutture segrete, in alcuni casi paramilitari e comunque eversive (Rosa dei Venti, Nuclei di difesa dello Stato, loggia P2 ecc.), i collegamenti internazionali (le strutture Gladio o *Stay-behind*), la progettazione e la minaccia di colpi di Stato (il piano Solo del 1964, il tentato golpe Borghese del 1970), e infine la sistematica infiltrazione nei movimenti di massa e nelle organizzazioni extraparlamentari, comprese quelle di sinistra, al fine di innalzare il livello dello scontro (Istituto Treccani, 2011).

Le vicende "segrete" di queste righe andrebbero arricchite da molti altri eventi di quei terribili anni, non ultimo il caso Moro: il rapimento e l'uccisione dell'on. Aldo Moro, presidente della Democrazia Cristiana, nel 1978.

Ancora due citazioni:

La difesa, pur necessaria, dal pericolo comunista negli anni cinquanta e nei primi anni sessanta, si tramutò, di fronte alla crisi del centro-sinistra e all'avanzata politica ed elettorale del Partito Comunista, nel tentativo prima di instaurare nel nostro paese un regime militare sull'esempio greco o turco, quindi in un'azione sotterranea di infiltrazione non solo della destra radicale ma anche dei gruppi di estrema sinistra allo scopo di favorire lo sviluppo di opposti terrorismi in modo da rendere impossibile un'apertura di governo ai comunisti da parte delle forze di centro e da stabilizzare gli equilibri politici italiani all'interno di un quadro moderato che escludesse il PCI dalla partecipazione alle coalizioni di governo secondo un'impostazione sostenuta dai governi degli Stati Uniti, dall'alleanza atlantica e dalle loro organizzazioni militari e di spionaggio. L'obbiettivo venne senza dubbio conseguito con un prezzo assai alto prima di tutto per le vittime di quella stagione e per le loro famiglie, quindi anche per il *vulnus* che sul piano etico ha portato alla fiducia degli italiani nelle proprie istituzioni democratiche» (Tranfaglia, 1987, p. 10).

La "questione comunista" si viene a configurare come una vera e propria anomalia nel sistema italiano, anomalia che determina una doppietta nello stato repubblicano dove ad un primo livello ufficiale, regolato dai principi democratici e parlamentari, si contrappone un secondo livello *segreto*<sup>7</sup> dominato da strutture clandestine, come Gladio, finalizzate ad escludere il PCI dal governo. «Se questa è stata dunque la storia malata di un paese "normale" solo nelle dichiarazioni ufficiali, il bacillo di questa malattia va forse identificato proprio in quel concetto di "segreto" che, da iniziale entità più o meno fisiologica in qualunque democrazia, si è trasformato in un vero e proprio cancro. Il *Segreto*, in definitiva, ha finito per alimentare se stesso, degenerando e corrompendo il tessuto dello stato (Rota, 2013).

Sin dalla fine della Seconda guerra mondiale si crearono, in Italia, strutture militari e paramilitari, alle dipendenze dal Ministero degli interni, volte a lottare contro l'affermazione del comunismo, sul piano politico, elettorale e culturale. In queste strutture venivano impiegati elementi ex fascisti, e per tutto il periodo della strategia della tensione elementi "fascisti" operarono nell'ombra per rendere possibili attentati, stragi, violenze d'ogni genere. Ad essi s'affiancarono strutture di estrema sinistra, in particolare le famigerate Brigate Rosse. Opposti estremismi? Forse è più corretto parlare di un solo estremismo che, in vario modo, ha tentato di deviare il corso della storia.

Riandiamo alle connotazioni del fascismo elencate da Umberto Eco (2017) per l'Ur-fascismo.

Se guardiamo alla prima connotazione fascista, il *culto della tradizione*, si parla di impossibilità di avanzamento del sapere, di verità annunciata una volta per tutte, di oscuri messaggi che vanno continuamente interpretati nei loro elementi occulti.

---

<sup>7</sup> Il corsivo è mio.

Cito ora Benito Mussolini<sup>8</sup>, in un passo del suo “testamento” scritto il 27 aprile 1945, il giorno prima della sua morte per fucilazione:

Mutevolissimo è lo spirito degli italiani. Quando io non sarò più, sono sicuro che gli storici e gli psicologi si chiederanno *come un uomo abbia potuto trascinarsi dietro per vent'anni un popolo come l'italiano*<sup>9</sup>. Se non avessi fatto altro, basterebbe questo capolavoro per non essere seppellito nell'oblio. Altri forse potrà dominare col ferro e col fuoco, non col consenso come ho fatto io. La mia dittatura è stata assai più lieve che non certe democrazie in cui imperano le plutocrazie. Il Fascismo ha avuto più morti dei suoi avversari e il 25 luglio al confino non c'erano più di trenta persone (Mussolini, 1945).

Mussolini pretende di “aver dominato col consenso”, una sorta di contraddizione in termini, perché il consenso non consente di “dominare”. Si tratta, d'altro canto, di intendersi sul termine “consenso”. Nel linguaggio politico, il consenso comporta l'appoggio, il favore espresso da gruppi o strati sociali alla politica di chi è al potere. Questo appoggio può essere evocato plebiscitariamente o può essere verificato tramite strumenti idonei a esprimere il consenso stesso, il più rilevante dei quali è l'istituto del voto democratico. Si ha così il consenso elettorale. Ma il consenso può essere organizzato tramite azioni svolte da istituzioni e persone influenti, per assicurare il favore di larghi strati di opinione a chi esercita il potere. Si può, ad esempio, far riferimento al consenso ottenuto tramite l'azione di specifiche *lobbies*. Mussolini fa riferimento al *consenso di tutto il popolo italiano*; un consenso che lui ebbe la capacità di evocare, personalmente, per circa un ventennio. Come? Psicologi e storici, afferma il dittatore fascista, potranno parlare di un vero e proprio “capolavoro”, nel pensare all'evento.

Per “trascinarsi dietro” un intero popolo, l'italiano, serve un particolare rapporto tra il condottiero e il resto della popolazione. Il “popolo”, in primo luogo, deve fondersi in una sorta di massa indistinta ove *viene meno l'individualità*, con tutte le sue caratteristiche.

L'Ur-Fascismo si basa su un “populismo qualitativo”. In una democrazia i cittadini godono di diritti individuali, ma l'insieme dei cittadini è dotato di un impatto politico solo dal punto di vista quantitativo (si seguono le decisioni della maggioranza). Per l'Ur-Fascismo gli individui in quanto individui non hanno diritti, e il “popolo” è concepito come una qualità, un'entità monolitica che esprime la “volontà comune”. Dal momento che nessuna quantità di esseri umani può possedere una volontà comune, il leader pretende di essere il loro interprete. Avendo perduto il loro potere di delega, i cittadini non agiscono, sono solo chiamati *pars pro toto*, a giocare il ruolo di popolo. Il popolo è così solo una finzione teatrale (Eco, 2017, pp. 45-46).

Com'è possibile che, in un sistema sociale, gli individui accettino di perdere i propri diritti individuali per divenire le componenti di una “massa” qualitativa, un'entità monolitica trascinata da un “capo”?

Rileggiamo un passo di Bion: “L'individualità del singolo non ha posto nella vita di un gruppo che agisce su assunti di base. L'organizzazione e la struttura sono strumenti del gruppo di lavoro” (Bion, 1961/1971, p. 146).

Si può quindi riconoscere come la dittatura fascista abbia saputo istituire l'intera “nazione italiana” quale gruppo che agiva su uno specifico assunto di base, che ipotizzo essere quello dell'accoppiamento. Bion (1961/1971) ricorda che l'emozione che attraversa il gruppo d'accoppiamento è la *speranza*. La speranza in un “messia” capace di salvare il gruppo, di salvare il mondo. Un “messia”, un capo del gruppo che non è nato, una persona o un'idea che arriverà in un futuro, salvando il gruppo stesso dai sentimenti di odio, di distruttività, di disperazione che possono attraversare l'esperienza del gruppo stesso. Una speranza sussiste sino a quando rimane tale, afferma Bion. Il gruppo d'accoppiamento aristocratico, d'altro canto, è fondato sul segreto, da tutti accettato, circa l'importanza assegnata al frutto dell'accoppiamento, la nascita del “messia”, appunto.

---

<sup>8</sup> Si tratta di uno scritto che da più parti viene attribuito a Mussolini. Qui l'importante non è l'autenticità del documento, quanto il senso di quanto in esso viene affermato, sintomo di una cultura fascista.

<sup>9</sup> Il corsivo è mio.

Vediamo cosa dice Mussolini, o cosa gli viene attribuito, in un passo del “Testamento di Benito Mussolini”, in un’intervista realizzata da Gian Gaetano Cabella il 20 aprile 1945 alla Prefettura di Milano e siglata, per approvazione, da Mussolini stesso il 22 aprile. Per molti storici, un falso. Qui interessa, peraltro, cogliere il “gruppo accoppiamento” nella speranza messianica che viene attribuita allo stesso fondatore del fascismo.

Verrà il giovane puro che troverà i nostri postulati del 1919 e i punti di Verona del 1943, freschi e audaci e degni di essere seguiti. Il Popolo allora avrà aperto gli occhi e lui stesso decreterà il trionfo di quelle idee. Idee che troppi interessati non hanno voluto che [il popolo] comprendesse ed apprezzasse e che ha creduto fossero state fatte contro di lui, contro i suoi interessi morali e materiali (Mussolini, 1945).

L’importante, nel gruppo d’accoppiamento bioniano, è la tendenza a spostare l’attenzione dei partecipanti su eventi che riguardano il futuro. La speranza riguarda il futuro, anche se l’attualità del gruppo concerne emozioni d’odio per il nemico, per l’escluso che va distrutto, ma anche emozioni di disperazione per la distruttività che precede l’attuazione della speranza futura. Si può allora comprendere la serie di connotazioni che Eco attribuisce al fascismo e riassumerle in una sintesi utile a sviluppare la teoria del segreto.

I gruppi presi entro un assunto di base *non pensano*, sono dediti solo all’azione. Un’azione “contro” la diversità, contro chi non appartiene al gruppo, contro l’escluso, quindi il nemico. Di qui il razzismo, la discriminazione nei confronti di altri gruppi, vissuti come in competizione con la propria appartenenza. L’azione, d’altro canto, non può essere che eroica, implicando la propria dedizione alla causa, sino all’estremo sacrificio della morte<sup>10</sup>.

Ogni “pensiero su” quanto viene vissuto entro l’azione, è considerato depravato e inutile, una deviazione perversa nei confronti della dedizione cieca e assoluta alla “causa”. L’azione, d’altro canto, è dedicata alla realizzazione di una speranza futura, di un’avvenire escatologico, di una umanità idealizzata che meritano, anzi richiedono l’attualità del sacrificio. L’idealità da perseguire, la speranza entro la quale si focalizza la lotta attuale è la sicurezza: sicurezza economica, sicurezza quale ordine sociale che escluda la marginalità pericolosa, sicurezza nei confronti della proprietà privata minacciata dalla delinquenza, sicurezza dei più deboli, gli anziani, le donne e i bambini, sicurezza nei confronti del cambiamento quale pericolo incombente che mette a rischio lo *status quo* per il quale si combatte.

Pensiamo ad alcuni tra i motti del fascismo che venivano scritti sui muri delle case, in tutto il paese, assieme all’immagine del Duce: “Combattere e vincere”; “Noi tireremo dritto”; “Chi si ferma è perduto”; “Credere, obbedire, combattere”; “Italia agli italiani”; “Libro e moschetto, fascista perfetto”; “Non siamo gli ultimi di ieri, ma i primi del domani”. Potrei continuare a lungo, visto che in questi slogan è racchiusa tutta la “filosofia” del fascismo, la sua attrazione ipnotica, l’esaltazione di un’appartenenza “senza se e senza ma”.

Oggi ci risiamo.

Ci sono forze politiche e “culturali” che fanno leva sul timore degli “italiani” per la propria sicurezza, che sollecitano la forza, quella delle leggi e quella delle armi, per rassicurare le persone timorose e “preoccupate” nei confronti di estranei al proprio *modus vivendi*, di un’estraneità che incombe e può arricchire la nostra esperienza. Il conservatorismo, ancora una volta, si presenta come un desiderio del proletariato, come una

---

<sup>10</sup> Un esempio di quanto stiamo dicendo, lo si può ritrovare in molte liriche dell’epoca fascista. Un esempio fra tutti, l’inizio della “Canzone di legionari”, scritta in occasione della Guerra d’Etiopia:

Ce ne fregammo un dì della galera,  
ce ne fregammo della triste sorte  
per preparare questa gente forte  
che se ne frega adesso di morir.  
Il mondo sa che la camicia nera  
s’indossa per combattere e morir.  
(Auro D’Alba, 1936)

I legionari, detti anche “camicie nere”, erano i componenti della Milizia Volontaria per la Sicurezza Nazionale, una milizia al servizio del Partito Nazionale Fascista; questa milizia fu impiegata per la prima volta in un contesto bellico, nella guerra per la conquista dell’Etiopia (1935-36).

speranza di chi ha poco e teme di perdere quel poco che ha, sia nell'ambito dei beni materiali che in quello delle abitudini di vita, delle consuetudini, della lingua, della solita minestra, della cultura condivisa e grettamente difesa dal cambiamento.

### **Conclusioni**

Il mistero ha fondato, in sintesi, il potere "religioso"; vale a dire il potere che alcuni gruppi sociali hanno avocato a loro stessi, in quanto conferito dal rapporto "speciale" che erano o sono capaci di intrattenere con la divinità. Il mistero attraversa la specifica relazione che alcuni uomini sono in grado di intrattenere con la divinità; una relazione che implica sacrificio, rinuncia, purezza spirituale, rettitudine, e che è compensata dal potere di comunicare o imporre la volontà divina al resto degli uomini.

La laicizzazione del mistero ha aperto la strada al segreto, al potere che deriva direttamente dall'aggregazione "segreta" di gruppi volti all'esclusione di tutti gli altri, volti quindi al perseguimento del potere sugli "altri" configurati quali "nemico" da dominare e sfruttare, in quanto l'esclusione dall'appartenenza segreta comporta la simbolizzazione dell'escluso quale "inferiore".

Esistono, poi, dinamiche d'appartenenza intermedie, ove il perseguimento del potere - tramite l'aggregazione segreta - viene simbolicamente sacralizzato con riti o miti volti a fondare l'aggregazione segreta su una qualche relazione "divina", religiosa, mistica.

Mistero e segreto comportano modalità diverse di perseguimento del potere sociale, ove gruppi elitari s'arrogano il diritto di esercitare un potere assoluto, indiscutibile, volto al dominio dell'altro considerato "inferiore" nei confronti del gruppo dominante. In questo senso, il mistero da un lato, il segreto dall'altro si sono proposti quali elementi basilari della divisione della società in classi dominanti e asservite. Nel mistero, d'altro canto, la motivazione al rapporto con la divinità ha fondato il consenso sociale di questa suddivisione in classi, compensato dal "sacrificio" che la relazione con la divinità, quindi l'appartenenza alle classi misteriche dominanti comportava. Il segreto, di contro, ha spesso implicato l'ingresso della violenza, in tutte le sue forme, per l'affermazione del gruppo di potere.

### **Bibliografia**

Bion, W. R. (1971). *Esperienze nei gruppi* [Experiences in Groups and other Papers]. Roma: Armando (Original work published 1961).

Colli, G. (2013). *La nascita della filosofia* [The birth of philosophy]. Milano: Adelphi.

Eco, U. (2017). *Il fascismo eterno* [Eternal fascism]. Milano: La nave di Teseo.

Freud, S. (2003). *L'avvenire di un'illusione* [The future of an illusion]. In C.L. Musatti (Ed. & Trans.), *OSF* (Vol. 10, pp. 431-485). Torino: Boringhieri (Original work published 1927).

Freud, S. (2003). *Totem e tabù* [Totem and Taboo]. In C.L. Musatti (Ed. & Trans.), *OSF* (Vol. 7). Torino: Boringhieri (Original work published 1912-1913).

Giménez-Bartlett, A. (2001). *Messaggeri dell'oscurità* [Messengers of darkness]. Palermo: Sellerio.

- Mussolini, B. (1944). *Credo quia absurdum* [I believe because it is absurd] RSI - Corrispondenza Repubblicana. Retrieved from <http://bibliotecafascista.blogspot.com/2012/03/credo-quia-absurdum.html>
- Mussolini, B. (1945). *Testamento* [Will]. Retrieved from <http://digilander.libero.it/secondaguerra/testamento.html>
- Rota, R. (2013). “Doppia lealtà” e “Doppio Stato”. Riflessioni sulla strategia della tensione [“Double loyalty” and “Double State”. Reflections on the strategy of tension]. *Storia – Rivista on line di storia e informazione*, 64. Retrieved from [http://www.instoria.it/home/strategia\\_tensione.htm](http://www.instoria.it/home/strategia_tensione.htm)
- Sironi, S. (1894, May 31). *Riservatissima al prefetto Cavasola* [Reserved report to Prefect Cavasola]. ASR (Prefettura, Gabinetto, b. 471, f. “Assoc. segreta di Carbonari”). Archivio di Stato, Roma.
- Tranfaglia, N. (1987). Un capitolo del «doppio stato». La stagione delle stragi e dei terrorismi [A chapter of the double state, the season of massacres and terrorisms]. In Barbagallo F. (Ed.), *Storia dell'Italia repubblicana: L'Italia nella crisi mondiale* (Vol. 3/2) (pp. 5-80). Torino, IT: Einaudi.