

## L'IMMAGINE FILMICA NELLA FORMAZIONE: LE NARRAZIONI SULLA VIOLENZA ALL'INFANZIA

Angela Maria Di Vita, Alessandra Ciulla, Maria Garro

*“Avevo una bella famiglia,... giusto?”*  
(Elaine Friedman)

### Premessa. Il gruppo nella formazione accademica e professionale

Gli obiettivi della formazione che percepisce il gruppo come strumento comprendono la ristrutturazione logica, ovvero una modifica del campo cognitivo precedente ed un apprendimento complesso il cui processo implica una modifica globale dell'immagine di sé, oltre che del quadro delle proprie competenze (Patrizi et al. 2003). Il gruppo, come sottolinea Montesarchio, è capace di sostenere, favorire e incidere sulla crescita personale e collettiva; infatti è anche inteso come spazio organizzativo e mentale: “In cui i soggetti possono sviluppare le loro capacità di cogliere e/o creare connessioni tra temi ed emozioni, tra dimensioni interne ed esterne” (Montesarchio e Venuleo 2010, 157).

Il gruppo è considerato, dunque, come utile strumento per l'agevolazione della trasmissione di esperienze personali da parte dei singoli partecipanti, importante anche per le fasi iniziali di un percorso formativo ove spesso emerge l'intenzione di scoprire il senso dell'essere tutti insieme a iniziare, appunto, un gruppo esperienziale e di apprendimento. Le differenze soggettive presenti, grazie a un fisiologico bisogno di autonomia, permettono a ognuno di esprimere il proprio potere, giungendo al rispetto delle proprie e altrui diversità. “Da un bisogno di appartenenza, verso un'opportunità di differenziazione per ritornare ad un'appartenenza” (Merlo 2005, 74). Una *condivisione*, seppur temporanea, di cui parla anche Patrizi (2003) a proposito del gruppo nella formazione in psicologia giuridica; un gruppo inteso come luogo in cui riflettere sul proprio modo di agire e pensare rispetto a sé e al percorso che si sta realizzando, e come strumento che “Seppur manovrato dalle mani esperte del formatore, ha una sua autonomia funzionale voluta e alimentata dai suoi membri” (Patrizi 2003, 50). Fare formazione attraverso il gruppo introduce, anche, la possibilità di un approccio attivista che coinvolge direttamente il discente nel suo apprendimento, anche per mezzo di metodi attivi che si basano cioè sulla partecipazione di tutti i formandi, come le esercitazioni pratiche, in cui è possibile rintracciare chiari riferimenti alla vita reale, nonostante il lavoro in aula (Patrizi et al. 2003). Le esercitazioni, per esempio, facilitano lo scambio di idee e di esperienze all'interno del gruppo poiché, oltre a consolidare e verificare l'apprendimento delle nuove conoscenze, mettono alla prova anche le competenze già in possesso del discente che vengono esaminate, però, al fine di trovare una soluzione ad un problema preso in esame. Il lavoro, in genere svolto all'interno di piccoli gruppi, inoltre, favorisce lo scambio interpersonale e l'arricchimento dei singoli partecipanti (Bertani et al. 1998), poiché spesso si tratta di utilizzo di casi che hanno l'obiettivo di far prendere familiarità con la prassi che si dovrà affrontare nella vita lavorativa, si soffermano sulle modalità con cui il caso viene trattato, sollecitando la capacità di analisi e di decisione attraverso l'analisi di questioni “complicate” (Montesarchio e Venuleo 2010).

SOTTOMESSO GIUGNO 2011, ACCETTATO SETTEMBRE 2011

Quanto evidenziato rimanda, certamente, anche al contesto universitario sul quale è necessario soffermarsi. Le caratteristiche dell'istituzione postscolastica, come quella scolastica, si fondano sull'assunto "sapere è potere" (Kaneklin 1990), sulla necessità di strutturare il rapporto con realtà che divengono familiari attraverso il sapere ed il saper ripetere. La tendenza, continua l'Autore, è quella di dominare la realtà o, comunque, negare la paura che suscita la complessità del reale. Ma se anche nel percorso accademico si scegliesse, quando possibile, l'attività in gruppo agli allievi si aprirebbero copiose opportunità di scambi utili al processo di conoscenza. Nel gruppo "Si prende coscienza che non esiste un mondo univoco di rispondere, di comportarsi di interpretare ma, al contrario, ognuno è in grado di rapportarsi con un problema da risolvere (...) in modo diverso dagli altri" (Pojaghi 2000, 45).

Kaneklin riprendendo la tesi sostenuta da altri<sup>1</sup>, sottolinea che la riflessione è un'attività sociale che, nei contesti di lavoro per esempio, si realizza entro processi collettivi dove si intrecciano dimensioni interpersonali, gerarchiche, culturali: il professionista, nell'esercitare la propria pratica, si pone in dialogo con altri attori all'interno di attività organizzate e le sue attività riflessive risultano interconnesse e inserite nel flusso di attività interpersonali in corso tra gli attori (Kaneklin e Gilardi 2007). Funge da esempio il gruppo di lavoro che, nel sistema della giustizia e nel rapporto tra questa e i servizi sociali, rappresenta la realtà attraverso la quale vengono assunte decisioni rese esecutive, trasmesse ai servizi, vengono acquisite e fatte circolare conoscenze. Il gruppo interprofessionale "Può offrirsi come strumento di verifica dell'intervento agito da un singolo operatore, ma può configurarsi come luogo dove il gruppo, quale soggetto plurale, agisce la verifica dell'intervento attuato dal servizio" (De Leo e Patrizi 1999, 175).

Il gruppo in formazione esercita sugli allievi l'ascolto delle opinioni altrui, a formulare idee sintetiche e chiare, stimola il "confronto in presenza di opinioni contrarie" (Venza et al. 2007, 213).

La comunicazione serve, quindi, a costruire una realtà, infatti "danzando insieme" due interlocutori mantengono alto il coinvolgimento reciproco, permettendo anche l'introduzione di nuovi concetti e punti di vista (Telfener 2011).

## Il cinema come strumento di formazione

L'adulto, quindi, nella dinamica della formazione prova sentimenti, riflette e medita, capacità che offrono la possibilità di apprendere dall'esperienza, ma non nel senso di "fare esperienza", bensì di elaborarla e, contemporaneamente, fare una riflessione su se stessi, sul proprio modo di essere e di decodificare le situazioni in cui si è coinvolti (Kaneklin et al. 1990). Queste le basi che, in questa sede, si ritengono opportune per comprendere l'ampio utilizzo nella formazione dei laboratori cinematografici per mezzo dei quali

(...) l'adulto in formazione dà vita ad una narrazione interiore, che offre un senso alle immagini percepite, anche grazie ai propri vissuti: ciò mediante anche l'isolamento delle immagini, la loro essenza per poterne rendere possibile la storia, il raccordo soggettivo dato dalla memoria (Mancino 2006, 16).

In tal senso, Cortese (2004) afferma che la sequenza delle immagini filmiche sia unica e indivisibile e che, introiettata dallo spettatore, diviene oggetto di una trasformazione capace di dare vita ad un nuovo oggetto a causa dell'attrazione a sé di emozioni, fantasie e desideri mai

<sup>1</sup> Zucchermaglio C, Alby (2006). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Carocci, Roma.

conosciuti. Il cinema, forma d'arte temporale poiché si svolge in tempo reale, comprende musica, movimenti e gesti dei personaggi; effetti teatrali, visivi e scenici, linguaggio e narrazione che possono operare singolarmente o in diverse combinazioni (Stern 2010).

Il tutto è anche permesso dalla postura che si tiene in occasione della proiezione, dal silenzio, dalla condivisione dell'evento con persone che non si conoscono, o dallo stesso buio che trasforma lo stato mentale dello spettatore che si trova, quasi paradossalmente nonostante i presenti, ad essere da solo. L'individuo, come afferma Carta (2004), si appresta in tal modo ad una regressione e a un rilassamento che comportano una sorta di spaesamento e, dunque, una confusione dei confini della percezione e della concezione. Tale esperienza, a parere dell'Autore, prosegue per lo spettatore anche nelle fasi successive alla visione del film, "Perseguitandolo nella vita reale tanto da condurlo all'esigenza di dover parlare di questa esperienza, a sentire la necessità di un scambio verbale condiviso con qualcuno, perché egli è costretto a pensare" (Carta 2004, 100). Come se il film, dunque, venisse "ricostruito internamente a ri-generare una serie infinita di opere personali" (Cortese 2004, 42), poiché lo spettatore dà vita ad una doppia memorizzazione: quella degli accadimenti del film e quella personale, "Risvegliata dagli accadimenti stessi, o affinità descrittive accece dalla visione del film; da qui la possibilità di doppie sofferenze e doppi dolori e, ancora, paura, gioia e sollievo" (Mancino 2006, 23).

Il video al servizio della formazione, dunque, con lo scopo di creare reazioni grazie alle quali lo spettatore crea uno spazio entro cui provare sentimenti, sentire emozioni, riflettere e meditare. "Attraverso le risorse della dimensione partecipativa di identificazione o distacco, di empatia o dis-patia, le immagini suggeriscono allo spettatore il suo ruolo, la sua funzione, quindi, reagire" (Mancino 2006, 21). Elementi importanti per la percezione delle immagini relative, nello specifico, all'abuso all'infanzia per le quali diviene interessante riflettere sul rapporto esistente tra livello di suggestionabilità e modalità tramite cui i soggetti ricevono ed elaborano le informazioni trasmesse dalla televisione, per esempio, che consente anche ai non esperti di accedere a informazioni che favoriscono la creazione di idee, e giudizi, sulla violenza contro i bambini. La rappresentazione che i media, in genere, fanno degli atti di violenza fornisce il susseguirsi del percorso che il crimine deve seguire (denuncia, arresto, processo e sentenza) ma, nello specifico, per l'abuso sui bambini trova spazio anche il biasimo e la condanna dei responsabili, di chi ha compiuto l'atto e di chi ha permesso che ciò accadesse (Di Blasio et al. 2005, 390). L'operazione culturale svolta dai mezzi di comunicazione, evidenza Crema (2005), influenza le opinioni pubbliche sia in merito alle stime del reato (amplificando o distorcendo il fenomeno) sia in merito alla reazione di impatto sociale dell'effetto notizia, creando stereotipi e categorizzazioni concettuali facilmente sintetizzabili<sup>2</sup>.

I primi piani, per esempio, hanno un grande impatto perché violano le convenzioni circa i confini corporei e le distanze comunemente accettate, e inducono il corpo ad un'azione, per esempio ritrarsi. Inoltre la camera può ingrandire il soggetto senza alterarne l'aspetto, esempio avvicinandosi progressivamente. Così come il crescendo in musica le dinamiche diventano sempre più intense. La rapidità con cui avviene la progressione determinerà l'intensità dell'effetto (Stern 2010, 84).

<sup>2</sup> Le categorie possono riguardare i seguenti contenuti: 1) il pedofilo come soggetto morboso e omosessuale, immorale, affettivamente indifferente orientato al soddisfacimento delle pulsioni sessuali; 2) pedofilo inteso come "mostro", un orco; 3) il pedofilo appartenente a contesti sociali degradati; 4) il pedofilo di internet; 5) il pedofilo affettivamente vicino al bambino-vittima per ragioni familiari o di amicizia.

## La ricerca

Il presente studio si inserisce tra le azioni di un progetto di formazione/aggiornamento professionale sull'abuso e il maltrattamento infantile, svolto in Sicilia. La ricerca ha preso l'avvio da un precedente lavoro svolto nell'ambito di un progetto di ricerca-intervento su professionisti, tra cui operatori delle forze dell'ordine, operatori socio-sanitari e amministrativi di servizi territoriali (pubblici e privati) che, a vario titolo, operano a stretto contatto con minori nel suddetto ambito (non necessariamente vittime di abuso e/o maltrattamento). Oltre al raggiungimento degli obiettivi formativi, nelle diverse fasi del progetto è stato dato ampio spazio al confronto tra le esperienze professionali e i mandati istituzionali. Ciò ha permesso la riflessione sulle azioni di repressione e di sicurezza urbana nonché sulla prevenzione, trattamento terapeutico e recupero socio-riabilitativo dei minori vittime di abuso, dei minori e degli adulti abusanti e la presa in carico delle rispettive famiglie. La ricerca era volta a rilevare le rappresentazioni dell'abuso e del maltrattamento infantile tra le diverse figure professionali coinvolte nel progetto, con l'obiettivo di attivare uno spazio meta riflessivo circa l'esperienza lavorativa al contatto con tale fenomeno ed evidenziare altresì le eventuali reazioni emotive, le strategie di gestione e le ipotesi di intervento. A tale scopo la ricerca è stata realizzata attraverso un approccio plurimetodo (laboratori, focus group e interviste a testimoni privilegiati, simulazioni e role playing) ma, in particolare, osservazioni e risultati interessanti sono emersi in occasione della proiezione di un film, inteso come strumento di lavoro. In questo senso, abbiamo ritenuto utile utilizzare il film in due fasi parallele, non solo dunque con i professionisti che hanno partecipato al progetto ma anche con un gruppo di studenti che frequentano i corsi di laurea in Psicologia e Scienze dell'educazione presso l'Università di Palermo, e in questo contributo riportiamo le osservazioni, scaturite in entrambi i gruppi, nonché le risonanze emotive.

## Obiettivi

Il focus che ha guidato il lavoro è legato al riconoscimento delle emozioni e delle rappresentazioni in gioco, le quali aiutano l'operatore a riflettere sui processi di comprensione delle situazioni complesse e ad elevato coinvolgimento emotivo come possono essere quelle che riguardano l'abuso e il maltrattamento infantile (esperienza meta cognitiva), sostenendo lo sviluppo di un preciso "saper fare professionale" (Di Vita 2008, Di Vita et al. 2010, Miano et al. 2010).

Acquisire il suddetto livello di analisi diventa particolarmente importante allorché il professionista è chiamato ad esprimere, discernere e condividere con altri esperti le proprie valutazioni in merito a fatti drammaticamente accaduti e che, pertanto, presentano elementi particolarmente densi di significati spesso conflittuali che rompono immagini ideali dell'infanzia e delle relazioni familiari.

«Quando parliamo di pregiudizi intendiamo ogni serie di fantasie, idee, verità accettate, presentimenti, preconcetti, nozioni, ipotesi, modelli, teorie, sentimenti personali, stati d'animo e convinzioni nascoste: di fatto *ogni* pensiero preesistente che contribuisca, in un incontro con altri esseri umani, alla formazione del proprio punto di vista, delle proprie percezioni e delle proprie azioni. [...] accettare i propri pregiudizi e prendersene la responsabilità richiede un po' di coraggio e talvolta di irriverenza».

(Cecchin et al. 1997, 7)

## Metodo

### Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 163 soggetti (22 uomini e 141 donne) di età compresa tra 20 e 60 anni ( $M = 28$ ,  $DS = 9.97$ ), suddivisi in due gruppi, rispettivamente formati da 122 studenti universitari di area psico-giuridica (corso di laurea in Scienze e tecniche psicologiche dell'Università degli Studi di Palermo) e da 41 professionisti inseriti nei corsi di formazione previsti dal progetto ( $N = 13$  operano a Palermo e  $N = 28$  a Trapani). Le caratteristiche dei partecipanti sono sintetizzate in **tabella 1**.

**Tabella 1.** Caratteristiche dei partecipanti

Partecipanti	N (U; D)*	%	Età Media (DS)
Studenti	122 (10; 112)	5	23.33 (4.35)
Professionisti	41 (12; 29)	25	41.90 (9.00)
a) Professioni sociali e sanitarie	29 (4; 25)	18	43 (9.79)
b) Forze dell'ordine	12 (8; 12)	7	39.25 (6.22)

Note: \* U = uomini; D = donne

### Strumenti e procedura.

A tutti i partecipanti, suddivisi rispettivamente nel gruppo dei professionisti e in quello degli studenti, sono state presentate nove sequenze tratte dal film documentario *Capturing the Friedman* (Jarecki, USA 2003, **box 1**).

---

#### **Box 1.** LA TRAMA

Il film racconta le vicende giudiziarie dei Friedman, una normale famiglia ebrea americana che vive nella periferia del Great Neck (NY), appartenente alla media borghesia con la passione dei video amatoriali; una telecamera sempre accesa e presente come un membro muto della famiglia, candidato a ricordare per tutti risparmiando agli altri il compito della memoria. Negli anni '80, in occasione della Festa del Ringraziamento, mentre l'intera famiglia (la madre Elaine, il padre Arnold e i figli David, Jesse e Seth) è riunita per l'occasione, la polizia irrompe in casa poiché il padre Arnold e il giovane figlio Jesse, allora diciottenne, sono accusati di pedofilia. Arnold è un insegnante. La polizia, seguendo le tracce di una rivista per pedofili, scopre che Arnold e Jesse abusavano continuamente dei bambini a cui davano lezioni di musica e informatica. Gli altri figli, David che di mestiere fa il pagliaccio e Seth, si stringono intorno al nucleo Arnold-Jesse, increduli delle accuse mosse al padre e al fratello; la moglie di Arnold, Elaine, si stacca dal nucleo, quasi come una cieca che non abbia visto niente ma che sa che qualcosa potrebbe essere vero e per questo viene isolata dal resto della famiglia. Fa da sfondo Howard,

fratello di Arnold, anch'egli incredulo ma soprattutto disorientato quando gli riferiscono che Arnold ha raccontato di averlo sodomizzato da bambino.

Il processo sconvolse l'America benpensante perseguendo il desiderio di squarciare il velo della verità e componendo un inquietante quadro di orrore quotidiano.

Il film-documentario, facendo uso di interviste ai protagonisti della vicenda e di straordinari filmati casalinghi in formato super8, tratti dall'archivio familiare, ricostruisce il caso dal punto di vista pubblico e privato.

Ancora oggi la verità non è accertata.

---

Preliminarmente, sono stati comunicati ai partecipanti obiettivi e indicazioni utili allo svolgimento dell'attività<sup>3</sup>.

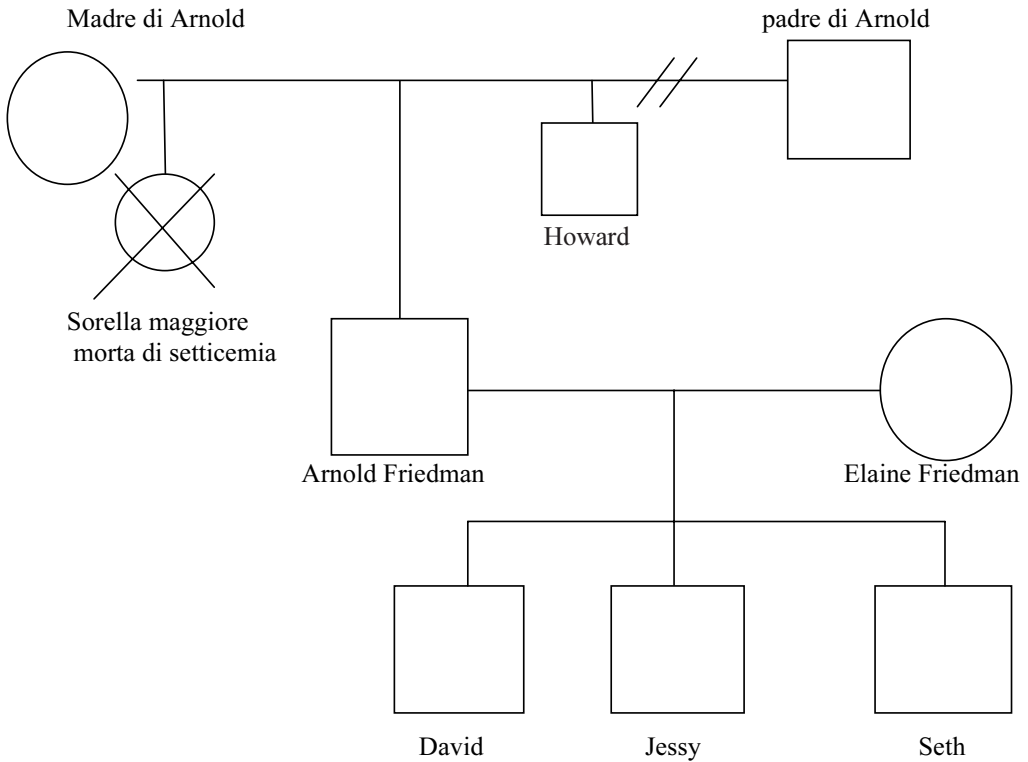
Dopo una prima scena introduttiva che presenta i personaggi chiave della vicenda, è stata proiettata una serie di scene, ciascuna delle quali propone in modo particolare un tema centrale, presentato ai partecipanti attraverso la prospettiva dei principali protagonisti della vicenda (i membri della famiglia, gli inquirenti, le presunte vittime, i giornalisti, gli avvocati e gli abitanti di Great Neck). I temi delle scene hanno riportato sia la vita familiare sia la storia giudiziaria che coinvolge i Friedman: le informazioni sulla famiglia d'origine del sig. Friedman, la sua vita sociale, l'unione con la moglie Elaine e il rapporto con i figli, la perquisizione, la cattura e la vita familiare prima, durante e dopo il processo.

Sullo sfondo di ciascuna scena, infine, i temi della indeterminatezza delle prospettive (innocenza vs colpevolezza), evocata dai racconti degli stessi personaggi-chiave, gli scenari ambigui che connotano di normalità e mostruosità le scene di vita quotidiana e le suggestive trame dei ricordi si confondono con le rappresentazioni dell'opinione pubblica e sfumano i confini tra reale e immaginario e, ancora, il tema del difficile confronto con la dimensione maggiormente in ombra di una persona amata e stimata continuamente documentata da una videocamera.

La scelta delle scene è stata guidata anche dal presupposto che, come afferma Stern (2010) una scena di un film corrisponde a una Gestalt che inizia e termina in corrispondenza di un cambiamento riguardante il soggetto, i personaggi, il luogo, il tempo, il movimento della cinepresa, l'angolazione o la distanza (Stern 2010, 82).

Al termine della proiezione, quindi, è stato chiesto ai partecipanti di soffermarsi a riflettere sulla vicenda e di analizzare la storia presentata attraverso una scheda semi-strutturata costruita ad hoc (Cfr. **box 2**), in cui annotare anche le riflessioni sugli elementi utilizzati per analizzare le informazioni. In particolare, la scheda si compone di tre aree: la prima, invita a focalizzare l'attenzione sulle scene che maggiormente suscitano interesse nel corso della proiezione; la seconda area riguarda la riflessione sugli aspetti di ambiguità e gestione delle ambivalenze, emblematicamente espresse, a nostro avviso, nella prima sequenza da una frase con cui David,

<sup>3</sup> “Pensando di delineare insieme a voi alcuni spunti di riflessione sul tema dell'abuso e del maltrattamento sui minori, abbiamo scelto di farvi vedere alcune brevi sequenze del film *Una storia Americana*, che racconta una storia realmente accaduta e affrontata dal regista A. Jarecki da diverse prospettive. Vi chiediamo di prestare attenzione al filmato per circa ½ ora e subito dopo faremo un'attività con l'ausilio di uno strumento. Al termine, potremo dialogare tutti insieme sui personaggi, sugli aspetti della vicenda per voi maggiormente salienti, su quelli che vi hanno particolarmente incuriosito o vi sono sembrati poco chiari e sulle vostre impressioni personali”.



Genogramma famiglia Friedman

figlio primogenito della famiglia Friedman, presenta il padre (brillante musicista e stimato professore) infine, la terza parte della scheda che riguarda la comprensione degli aspetti metacognitivi e, in particolare, la riflessione sulle scelte che orientano i partecipanti nella costruzione di una rappresentazione sui fatti e sui protagonisti della storia.

Una discussione in assetto plenario sui temi maggiormente emersi durante l'esperienza ha concluso ciascun incontro. L'obiettivo della discussione era quello di rilevare come i professionisti da una parte e gli studenti dall'altra, gestiscono e attribuiscono significato a situazioni ad alto coinvolgimento emotivo come quella proposta durante l'attività.

---

**Box 2.** CONSEGNE

1) Scelga almeno due scene che l'hanno coinvolta in modo particolare e provi a descriverle qui sotto. Quale fatto e/o quale personaggio della sequenza scelta l'hanno colpita in modo particolare? Quali sono, secondo Lei, le principali emozioni provate dal/i protagonista/i? E quali emozioni ha suscitato in Lei la scena descritta? Se avesse potuto cambiare qualcosa in questa scena, cosa avrebbe cambiato e perché?

2) Cosa le fa venire in mente questa frase?

«Sono ancora convinto che conoscevo bene mio padre. Non penso che solo perché nella sua vita c'erano delle cose private, dei segreti, questo significhi che il padre che conoscevo, e ciò che sapevo di lui, non era vero, reale» (David Friedman, primogenito di Arnold ed Elaine).

3) Il film propone posizioni diverse rispetto all'innocenza o alla colpevolezza. Un modo per comprendere meglio l'influenza delle proprie credenze/convinzioni, emozioni, speranze e desideri sulle possibili valutazioni delle situazioni complesse consiste nell'interrogarsi in maniera critica. In riferimento alle sequenze mostrate, pertanto, Le chiediamo:

- Lei è giunto a delle conclusioni? Quali?

- Quali informazioni ha utilizzato Lei per analizzare la situazione?

- Ci sono, secondo Lei, altri modi per leggere la situazione?

Pensa di avere cambiato opinioni, pensieri e sentimenti nei confronti dei personaggi nel corso della visione?

Si ?

No ?

Se sì, quali sono gli elementi che l'hanno portata a modificarli?

4) Tra i diversi personaggi (Elaine, Arnold, Jesse, David) a chi farebbe delle domande per farsi un'idea più complessa della situazione? E quali domande rivolgerebbe?

---

*Analisi descrittiva e risultati*<sup>4</sup>

I contenuti delle riflessioni fornite dai partecipanti sono stati analizzati attraverso l'analisi delle frequenze, mentre la verifica dell'ipotesi di equivalenza nella gestione del caso stimolo tra i due gruppi è stata effettuata attraverso il test del  $\chi^2$ .

*Coinvolgimento con la storia.*

Il coinvolgimento con la storia è stato osservato tenendo conto degli aspetti percettivi ed emotivi. Al fine di evidenziare le modalità di gestione delle informazioni e delle emozioni da parte dei due gruppi, è stato creato un elenco che riporta in ordine decrescente eventi e personaggi che gli studenti e i professionisti hanno scelto come maggiormente rilevanti in una o più tra le nove sequenze proposte (**tabella 2** - *Coinvolgimento con la storia: eventi e personaggi percepiti come rilevanti*).

*Aspetti percettivi.* Tra gli eventi e i personaggi complessivamente percepiti con maggiore rilievo durante la presentazione della storia, al primo posto emergono le descrizioni dell'*evento abuso* ( $N = 86, 53\%$ ), ove assumono salienza le sequenze in cui il tema dell'abuso viene proposto attraverso *immagini* dei materiali acquisiti come prova del reato e *interviste* rese dai protagonisti

<sup>4</sup> Si ringraziano le dottoresse Erika Favuzza e Rosalia Pizzo, che hanno collaborato alla tabulazione e codifica dei dati. Si ringrazia, inoltre, la dott.sa Valeria Granatella per i preziosi consigli in fase di preparazione degli strumenti.



della storia durante le fasi processuali e, successivamente, molti anni dopo la chiusura del caso giudiziario.

Al secondo posto emerge la *dimensione familiare* ( $N = 61, 37\%$ ), ovvero tutte le informazioni che riguardano scene liete di vita familiare (come per esempio, le gite al mare durante il fidanzamento di Arnold ed Elaine Friedman, le feste di compleanno o la cena del ringraziamento), i vissuti di inconsapevolezza e incredulità espressi da Elaine per quanto accaduto, che descrivono il senso di frattura tra famiglia ideale e famiglia reale (in particolare, i partecipanti commentano la tendenza al diniego di Elaine che si appoggia all'impenetrabilità di Arnold).

Dall'intervista ad Elaine, ripresa presso la sua abitazione: "...È difficile credere che questo matrimonio, apparentemente solido, in realtà fosse così pieno di ombre".

Infine, le informazioni sulla famiglia d'origine di Arnold (per esempio, precoce separazione dei genitori a causa della morte della sorella, povertà, solitudine e difficoltà materne nell'accudimento dei figli).

Dall'intervista ad Howard, fratello di Arnold, ripreso all'interno di una camera priva di luce: "Mia sorella morì di setticemia, fu una morte dolorosa e improvvisa".

Al terzo posto, in modo maggiormente dettagliato, il ruolo di Elaine ( $N = 42, 26\%$ ), richiama l'attenzione dei partecipanti, i quali commentano, più specificatamente, la sua prospettiva sulla vicenda giudiziaria (incapacità di esprimere una posizione chiara definitiva di colpevolezza o di condanna nei confronti del marito) e il suo comportamento (percepito come freddo, rammaricato e incerto), che sembra disattendere le aspettative di protezione materna, interesse, partecipazione e vigilanza sul benessere familiare.

Intervista ad Elaine, di nuovo ripresa in casa: "Volevano che dicessi "Non è colpevole", ma non volevo farlo. Ero arrabbiata con Arnold per quello che aveva fatto. Continuavo a dire "Non lo so", volevo dire la verità, non lo sapevo veramente".

Al quarto posto vengono indicate le *fasi del processo* ( $N = 28, 17\%$ ), commentate tenendo conto di elementi informativi che riguardano le indagini sul traffico di materiale pedopornografico che porta la polizia giudiziaria a perquisire la casa dei Friedman, nonché l'arresto di Arnold e di suo figlio Jesse, al tempo diciottenne, il cui nome viene fuori in occasione delle interviste fatte ai bambini. È evidenziato, infine, sia il dibattito giudiziario e mediatico che scatena una sorta di contagio emotivo sulla loro colpevolezza o innocenza, sia la loro condanna definitiva.

Al quinto posto, emerge il ruolo di un'altra figura chiave, *David* ( $N = 24, 15\%$ )

Scorrono le immagini in video8 del primogenito ancora bambino, voce fuori campo di Elaine: "David, il più grande, aveva molte responsabilità quando era piccolo...". Le scene si susseguono, all'inquadratura di Jesse Elaine afferma: "Jesse era quello che tentava di farcela ma non ci riusciva mai...".

che assume rilievo per il modo in cui cerca di "custodire" la bontà dell'immagine della sua famiglia e per il tentativo di "trattenerla" e proporla all'esterno attraverso un filmato, contenente un doppio messaggio che immobilizza lo spettatore sulla linea di confine tra pubblico e privato. I partecipanti evidenziano, inoltre, l'attaccamento di David al padre (che egli stesso definisce brillante musicista, stimato professore, marito poco attento ma padre buono e allegro), la sua pro-

spettiva sui fatti e la necessità di recuperare elementi di verità sulla figura paterna che pensava di conoscere bene, nonostante le accuse terribili (come egli stesso commenta)

David ripreso nella stanza in cui conserva il materiale di clowneriè: “Ho dei bei ricordi della mia infanzia... Mio padre era grandioso... Forse non sarà il migliore dei padri... Ma ha frequentato la Columbia University (...) Era una persona perbene, faceva l’insegnante. Gli piacevano i bambini e lui piaceva ai bambini.

Non gli piaceva stare molto tempo con sua moglie”.

Al sesto posto, è percepita saliente la prospettiva proposta da *Haward* ( $N = 23, 14\%$ ), fratello minore di Arnold, di cui sono particolarmente evidenziate la sua incredulità rispetto alle accuse di pedofilia e abuso, la ferma certezza dell’innocenza del fratello e del nipote, l’assenza nella sua memoria di indizi che possano fargli pensare di essere stato oggetto di attenzioni sessuali da parte del fratello quando era bambino e, infine, le ricorrenti considerazioni sulla scelta matrimoniale sbagliata da parte di Arnold con l’idea che la moglie Elaine esercitasse un’influenza negativa nella vita del fratello.

Howard: “So che mio fratello ha detto che “giocava” con me... Ma io non ricordo niente (...). Forse un giorno si aprirà una porta e tornerà tutto a galla. Speriamo presto, ho già 65 anni. Francamente lo accetterei...”.

Il settimo posto è occupato da una selezione di *informazioni percepite come fortemente ambigue* ( $N = 16, 10\%$ ), che riguardano sia gli elementi di contraddizione rilevati durante le interviste e le testimonianze, sia gli aspetti di contraddizione audiovisiva e la scelta scenografica del regista, che presenta uno scenario volutamente ambiguo sui personaggi della storia (per esempio la sfumatura sugli aspetti di luce e ombra nella personalità di Arnold o la percezione di una doppia realtà familiare) e sul loro ambiente di vita, la tranquilla e al contempo inquietante Great Neck, la cui descrizione emerge sullo sfondo di un forte contrasto tra le immagini del paesaggio, i suoni delicati e il racconto degli abusi.

Ripresa in strada di un concittadino dei Friedman, sullo sfondo prati all’inglese in fase di irrigazione, e vocio di bambini che giocano: “Ci vivono professionisti con un certo reddito e un buon tenore di vita. Una bella comunità. Unita. Ricca. Case ben tenute”.

*Arnold* è presente in ottava posizione nell’ordine di rilevanza percepita dai partecipanti. Sebbene figura centrale e problematica della vicenda e dei racconti di tutti gli altri protagonisti, le sequenze che propongono la prospettiva di questo personaggio rimangono complessivamente sullo sfondo. Un numero ridotto di partecipanti ( $N = 15, 9\%$ ) evidenzia le informazioni riguardanti l’origine dei suoi interessi pedofili e il timore derivante dalla consapevolezza della problematicità dei suoi impulsi sessuali, che lo spingono a chiedere un sostegno psicologico.

Infine, al nono posto, è riportata una *prospettiva non colpevolista* nei confronti dei Friedman, rilevata attraverso interviste e testimonianze di abitanti di Great Neck e di ex allievi del corso di informatica che raccontano la propria conoscenza di Arnold Friedman e del figlio Jesse, ( $N = 4, 2\%$ ).

Come si evince dalla **tabella 2**, nella percezione degli eventi e dei personaggi i due gruppi di partecipanti mostrano un coinvolgimento significativamente diverso solo in riferimento alle informazioni assunte attraverso Elaine e Howard (rispettivamente moglie e fratello minore di Arnold). In particolare, diversamente dal gruppo degli studenti, i professionisti attribuiscono una maggio-

**Tabella 2.** Coinvolgimento con la storia: eventi e personaggi percepiti come rilevanti

ORDINE	N (%)	INFORMAZIONI UTILIZZATE	Studenti (%)	Professionisti (%)
I Abuso	86 (53)	Materiale acquisito come prova d'abuso	16 (14)	1 (2)
		Testimonianze che sostengono la tesi del reato	52 (45)	17 (41)
II Famiglia	61 (37)	Momenti felici di vita familiare	22 (18)	10 (24)
		Vissuto familiare di Elaine	13 (11)	3 (7)
		Storia familiare di Arnold (famiglia d'origine)	9 (8)	4 (10)
III Prospettiva di Elaine	42 (26)	Prospettiva sui fatti accaduti	16 (13)	3 (7)
		Comportamento e atteggiamenti*	11 (9)	12 (29)
IV Indagini e processo	28 (17)	Perquisizione in casa Friedman	9 (8)	5 (12)
		Tesi prospettata dall'accusa	2 (2)	-
		Arresto di Arnold e Jesse	3 (2)	1 (2)
		Dichiarazione d'innocenza	8 (7)	-
V Prospettiva di David	24 (15)	Tentativo di trattenere la rappresentazione della sua famiglia e di salvarla attraverso la videoregistrazione	4 (3)	2 (5)
		Rappresentazione paterna	6 (5)	1 (2)
		Prospettiva di David sui fatti accaduti	7 (6)	4 (10)
VI Prospettiva di Haward	23 (14)	Ricordi sul rapporto con il fratello Arnold*	12 (10)	10 (24)
		Considerazioni sul matrimonio di Arnold	1 (1)	-
VII Ambiguità	16 (10)	Contraddizioni nelle testimonianze	10 (8)	-
		Luci e ombre nella personalità di Arnold	1 (1)	-
		Contrapposizione tra fatti accaduti, scenografia e narrazioni	1 (1)	2 (5)
		Doppia realtà familiare	1 (1)	1 (1)
VIII Prospettiva di Arnold	15 (9)	Memoria di Arnold sull'origine delle sue pulsioni sessuali	10 (8)	2 (5)
		Preoccupazione e richiesta di aiuto da parte	3 (2)	-
IX Prospettiva non colpevolista	4 (2)	Testimoni innocentisti	3 (2)	1 (2)

Note: \*  $p < .05$ .

re rilevanza agli aspetti di incertezza e passività riscontrati nel comportamento di Elaine ( $Chi^2_{(1)} = 8.37; p < .05$ ) e una maggiore attenzione per la prospettiva proposta da Howard, l'assenza di ricordi sul coinvolgimento in relazioni sessuali precoci con il fratello, la sua descrizione ammirata per Arnold, rappresentato come un uomo per bene, accusato ingiustamente, umiliato e maltrattato in carcere dagli altri detenuti ( $Chi^2_{(1)} = 4.49; p < .05$ ). Sebbene, ad eccezione delle suddette sequenze, l'analisi dei dati non evidenzia differenze statisticamente significative tra studenti e professionisti, ci sembra tuttavia opportuno evidenziare il maggiore coinvolgimento degli studenti con le sequenze che descrivono il materiale acquisito come prova d'abuso (immagini sfuocate delle riviste e testimonianze rese da ex allievi), le dichiarazioni di innocenza degli imputati e il maggiore impatto percettivo con gli aspetti di ambiguità evocati dalla contraddittorietà delle testimonianze colpevoliste e sulla scoperta dei lati oscuri nella personalità di Arnold.

*Aspetti emotivi.* Il coinvolgimento emotivo è stato analizzato attraverso la descrizione della qualità delle emozioni in gioco. Rispetto ai temi percepiti come salienti, i partecipanti esprimono con chiarezza i vissuti emotivi esperiti in prima persona (98% studenti e 97% professionisti) e quelli riconosciuti nei protagonisti della storia presentata (98% studenti e 98% professionisti). Come si può osservare in **tabella 3**, i due gruppi presentano differenze statisticamente significative relativamente alle emozioni suscitate dalla figura di Elaine a lei attribuite. I vissuti emotivi di Elaine sono maggiormente riconosciuti e descritti dal gruppo dei professionisti ( $Chi^2_{(1)} = 11.19; p < .001$ ) ed essi riguardano soprattutto, le reazioni del personaggio dinanzi alla scoperta degli aspetti sconosciuti e inaccettabili del marito. Inoltre, i professionisti descrivono più chiaramente i propri stati emotivi in riferimento alla narrazione di Elaine e alle vicende che la coinvolgono ( $Chi^2_{(1)} = 9.41; p < .01$ ). In generale, studenti ( $N = 8\%$ ) e professionisti ( $N = 29\%$ ) evidenziano in Elaine il senso di irrealtà, lo stupore, la difficoltà nel ricomporre la storia del suo matrimonio e recuperare la stima verso il marito. Il riconoscimento del disagio, dell'amarezza e della vergogna nel raccontare il modo in cui apprende quanto fino ad allora non era riuscita a vedere, rimanda alla percezione di una continua oscillazione tra posizioni ambivalenti e confuse di distacco e freddezza da un lato e disperazione e rabbia dall'altra

Dal suo divano Elaine continua: "I poliziotti mi mostrarono una rivista dicendomi : "Vede? Guardi qui!" ( pausa) Ma io non vidi quelle foto; i miei occhi guardavano nella direzione giusta, ma il mio cervello non registrò. Quando la notizia si diffuse l'avvocato me le fece rivedere... allora guardai e per la prima volta vidi. Non riesco a credere ai miei occhi".

**Tabella 3.** *Coinvolgimento con la storia: aspetti emotivi*

TEMI, EVENTI E PERSONE PERCEPITI COME RILEVANTI		EMOZIONI ESPRESSE DAI PARTECIPANTI				EMOZIONI RICONOSCIUTE NEI PROTAGONISTI			
		S (%)	P (%)	Tot (%)	$Chi^2_{(1)}$	S (%)	P (%)	Tot (%)	$Chi^2_{(1)}$
I Abuso	Materiale acquisito come prova d'abuso	12 (10)	1 (3)	13 (8)	n.s.	14 (12)	1 (2)	15 (9)	n.s.
	Testimonianze che sostengono la tesi del reato	46 (40)	14 (36)	60 (39)	n.s.	48 (40)	16 (39)	64 (40)	n.s.
II Famiglia	Momenti felici di vita familiare	17 (15)	9 (23)	26 (17)	n.s.	18 (15)	10 (24)	28 (17)	n.s.
	Vissuto familiare di Elaine	12 (10)	4 (10)	16 (10)	n.s.	14 (12)	3 (7)	17 (11)	n.s.
	Storia familiare di Arnold (famiglia d'origine)	8 (7)	3 (8)	11 (7)	n.s.	8 (7)	4 (9)	12 (7)	n.s.
III Prospettiva di Elaine	Prospettiva sui fatti accaduti	17 (15)	3 (8)	20 (13)		17 (14)	3 (7)	20 (12)	
	Comportamento e atteggiamenti	10 (9)	11 (28)	21 (14)	9.41*	10 (8)	12(29)	22 (14)	11.19**
IV Indagini e processo	Perquisizione in casa Friedman	6 (5)	4 (10)	10 (6)	n.s.	7 (6)	5 (12)	12 (7)	n.s.
	Tesi prospettata dall'accusa	3 (3)	-	3 (2)	n.s.	4 (3)	-	4 (2)	n.s.
	Arresto di Arnold e Jesse	3 (3)	1 (3)	4 (3)	n.s.	3 (2)	1 (2)	4 (2)	n.s.
	Dichiarazione d'innocenza	7 (6)	-	7 (4)	n.s.	7 (6)	-	7 (4)	n.s.
V Prospettiva di David	Tentativo di "trattenere e salvare" la rappresentazione della sua famiglia attraverso la videoregistrazione	3 (3)	2 (5)	5 (3)	n.s.	4 (3)	2 (5)	6 (4)	n.s.
	Rappresentazione paterna	5 (4)	-	5 (3)	n.s.	6 (5)	1 (2)	7 (4)	n.s.
	Prospettiva sui fatti accaduti	6 (5)	3 (8)	9 (6)	n.s.	6 (5)	4 (9)	10 (6)	n.s.
VI Prospettiva di Haward	Ricordi sul rapporto con il fratello Arnold	8 (7)	4 (10)	12 (8)	n.s.	10 (8)	6 (15)	16 (10)	n.s.
	considerazioni sul matrimonio di Arnold	3 (3)	2 (5)	5 (3)	n.s.	3 (2)	2 (5)	5 (3)	n.s.
VII Ambiguità	Contraddizioni nelle testimonianze	8 (7)	-	8 (5)	n.s.	7 (6)	-	7 (4)	n.s.
	Luci e ombre nella personalità di Arnold	1 (1)	-	1 (1)	n.s.	1 (1)	-	1 (1)	n.s.
	Contrapposizione tra fatti accaduti, scenografia e narrazioni	1 (1)	1 (3)	2 (1)	n.s.	1 (1)	1 (2)	2 (1)	n.s.
	Doppia realtà familiare	1 (1)	1 (3)	2 (1)	n.s.	2 (2)	1 (2)	3 (2)	n.s.
VIII Prospettiva di Arnold	Memoria sull'origine delle sue pulsioni sessuali	9 (8)	2 (5)	11 (7)	n.s.	8 (7)	2 (5)	10 (6)	n.s.
	Preoccupazione e richiesta di aiuto	3 (3)	-	3 (2)	n.s.	3 (2)	-	3 (2)	n.s.
IX Prospettiva innocentista	Testimonianze innocentiste	3 (3)	-	3 (2)	n.s.	3 (2)	-	3(2)	n.s.

Note: \*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$ .

Inoltre, i due gruppi (rispettivamente, il 9% degli studenti e il 28% dei professionisti), esprimono nei confronti della donna reazioni di *tristezza, solitudine, insicurezza e inquietudine* (per esempio, S57: “questa scena mi ha suscitato una forte tristezza per la signora Friedman che - da un giorno all’altro - ha capito che in realtà la sua famiglia non era serena e felice come se l’era immaginata ... mi ha suscitando anche un forte senso di solitudine al pensiero che le persone di cui ci fidiamo per tantissimo tempo possono rivelarsi tutt’altro!”; S78: “ho avuto paura... dinanzi a questa storia mi sono chiesta quante cose possono accadere senza che io me ne accorga?”; S116: la sensazione più forte è l’angoscia di sapere che, spesso, una persona non si conosce mai fino in fondo!), di *comprensione, solidarietà e compassione* (S103: “capisco la moglie perché credo che purtroppo è difficile conoscere una persona sino in fondo anche quando si trascorrono tanti anni insieme”; P129: “provo profonda compassione per la moglie, colpevolizzata di incapacità a provare emozioni, mentre, in realtà... ha il bisogno comprensibile di fuggire da un mondo che non accetta”), ma anche di *rabbia e disapprovazione* (per esempio, S104: “provo sconcerto verso una donna che secondo me si è mostrata più preoccupata dell’approvazione sociale e dello status”; P133: “sento rabbia nei suoi confronti perché sembra non aver fatto nulla per impedire ciò che è successo ... in una famiglia così unita, fatti del genere non possono passare inosservati”; P157: “rabbia, perché penso che non sia riuscita a lottare, ad essere moglie e madre”).

Infine, sebbene rispetto alla dimensione empatica non si evidenzino altre differenze significative tra i gruppi, ci sembra opportuno ritagliare un breve commento sull’impatto esercitato prevalentemente dal tema dell’abuso sulla maggior parte dei partecipanti. Nello specifico il coinvolgimento emotivo è riferito alle sequenze che riportano l’intervista di un ex allievo dei Friedman, la cui testimonianza, al tempo del processo, aveva contribuito a dimostrare la colpevolezza di Arnold e Jesse.

Ex Studente ripreso in ombra, semi sdraiato su un divano: “Nessuno veniva violentato sul pavimento. Li violentavano nella camera di Jesse o in bagno.

Mi ricordo il gioco della cavallina, una specie di ballo, non era una molestia, era un gioco di gruppo si teneva in aula... le molestie vere e proprie avvenivano in bagno”.

I commenti dei partecipanti (il 40% degli studenti e 39 % dei professionisti) intorno al vissuto emotivo di questo personaggio riguardano la percezione di un’apparente freddezza e lucidità nel raccontare gli episodi d’abuso che rende imperscrutabili le sue emozioni (per esempio, S4: “non mostrava intensi turbamenti, sembrava anzi piuttosto tranquillo e lucido nel rievocare vissuti traumatici”; S14: “la cosa che mi ha colpito di più è stato quando ha cercato di sminuire o normalizzare le situazioni”; S68: “... era tutto molto ambiguo... dietro la sua apparente tranquillità non so cosa in realtà nasconda...” S74: “non sono riuscita a capire molto bene le emozioni del protagonista, sembrava per certi versi impassibile a ciò che stava narrando...”; S81: “non sono riuscita a capire che emozioni provasse il protagonista, il volto era oscurato ed il racconto troppo descrittivo e poco connotato da una coloritura affettiva”; S104: “non so, forse provava una forte paura, però ... dalla gestualità... appariva molto tranquillo e calmo”; P137: “credo che la percezione del distacco con cui sono stati raccontati gli episodi, non le emozioni, siano l’effetto di strategie difensive, messe in atto per proteggersi dalla vergogna e dall’idea di essere stato ingannato”; P158: “egli racconta con disinvoltura e nei particolari gli abusi vissuti come se fosse in un gioco”). Altre volte viene osservata la difficoltà e la sofferenza nel raccontare episodi di cui non si aveva la piena consapevolezza e che generano sentimenti di rabbia, angoscia e vergogna (per esempio, S16: “avrà provato paura, incredulità, per quello che succedeva”; S38: “da un lato ho visto la rabbia che lo porta a raccontare, dall’altro... il senso di vergogna”; S49: “vedo la sofferenza psichica e fisica... l’incapacità di reagire o ribellarsi a quanto gli è accaduto... la rabbia, il

dolore”; S105: “se penso ai bambini ... li immagino come vittime ... di quanto era stato loro presentato come un gioco”; S111: “credo che emerga una sorta di rassegnazione per quanto subito ... nel suo racconto scorgo il disgusto”; S122: “nel ricordare i minimi particolari i protagonisti si saranno sentiti veramente disgustati di ciò che era loro accaduto”; P133: “penso che nel raccontare abbia provato un senso di impotenza...”; P148: “credo che il giovane, seppure fossero trascorsi diversi anni, nel raccontare quanto subito provasse molto dolore”).

Analogamente, le emozioni suscitate dal “ragazzo in ombra” (così è stato definito questo personaggio poiché, nelle sequenze proiettate, compare in immagini oscure, in postura semisdraiata e rilassata) sono di impotenza, indignazione, disgusto, paura, angoscia e talvolta anche di dubbio rispetto alla discrepanza possibile tra verità processuale e realtà dei fatti accaduti (per esempio, S7: “ho provato rabbia e disgusto perché ho riflettuto sulle conseguenze che questo ragazzo ha dovuto portarsi dietro...”; S15: “ho provato disgusto e amarezza nei confronti del protagonista... penso di non essere pronta a vivere queste esperienze in modo diretto”; S17: “rabbia per quello che quel bambino aveva vissuto, ostilità verso l’abusante”... dispiacere, disorientamento”; S27: “ascoltando le parole del ragazzo ho provato disprezzo per Arnold e, soprattutto, per il figlio”; S38: “non riesco a scegliere la parola esatta, ma corrisponde ad una pugnalata nello stomaco”; S53: “sono parole, che lasciano un segno, un senso di dolore e di rabbia per le conseguenze dell’abuso sulla sua vita...”; S69: “io sono rimasta perplessa, sconvolta direi, mentre parlava immaginavo e mi chiedevo come certe cose potessero accadere... in una sola parola mi sentivo confusa”; S78: “in me ha suscitato orrore e disgusto, vero e proprio disgusto ... avrei voluto essere lì per proteggere quei bambini... avrei voluto fare qualcosa ma non posso e mi sento impotente”; S81: “mi sono sentita come paralizzata”; S105: “mi sono sentita disgustata, impotente di fronte ad una realtà incomprensibile”; S113: “ho provato rabbia e paura... sembra impossibile che possano succedere queste cose ... non ci si può fidare di nessuno!... era un insegnante, una persona fidata...”; P137: “ho provato ribrezzo, schifo, terrore che ciò possa accadere a qualsiasi altro minore e in particolare ai minori che io conosco”; P148: “mi sono sdegnata e arrabbiata per quello che il giovane aveva subito”; P154: “l’emozione provata è la paura di non essere in grado di saper ascoltare... di non sapere cogliere tutti gli elementi utili alla ricostruzione di un fatto realmente accaduto, che ha molte verità... spero che nel mio lavoro la verità processuale sia il più vicino possibile a quella reale”).

### *Uso delle informazioni: il focus sugli aspetti meta-cognitivi*

In riferimento al coinvolgimento e alla salienza delle scene scelte tra le sequenze proiettate, sono state esplorate reazioni e gestione delle informazioni da parte dei partecipanti, con l’obiettivo di tracciare alcuni spunti di discussione e riflessione sull’influenza esercitata da credenze/convinzioni, emozioni e aspettative di risoluzione personali nella lettura e valutazione di situazioni complesse come quella del caso presentato.

La rilevanza assunta dai temi emersi in occasione degli incontri, ha consentito la discussione su episodi di abuso sui minori verificatisi in tempi più recenti in Italia e che presentano diverse analogie con il caso-stimolo proposto (per esempio: il notevolmente coinvolgimento dell’opinione pubblica, gli effetti del “contagio emotivo” sugli osservatori che direttamente o indirettamente partecipano alla vicenda, l’uso delle telecamere e dei media come strumenti privilegiati per esprimere e rendere manifesti aspetti che attengono alla dimensione privata). In particolare, l’impatto con le immagini e le testimonianze dirette, e indirette, dei presunti abusi ha posto in evidenza la discrepanza tra lo stereotipo della figura abusante e il personaggio principale della vicenda, Arnold Friedman, uomo brillante, colto e stimato. L’ambivalenza che caratterizza la descrizione di que-

**Tabella 4.** *Se avesse potuto, quali scene avrebbe trasformato?*

TEMI, EVENTI E PERSONE PERCEPITI COME RILEVANTI		DESIDERIO DI TRASFORMARE		
ORDINE	INFORMAZIONI UTILIZZATE	Studenti (%)	Professionisti (%)	Tot (%)
I Abuso	Materiale acquisito come prova d'abuso	9 (9)	1 (3)	10 (7)
	Testimonianze che sostengono la tesi del reato	26 (25)	8 (23)	34 (25)
II Famiglia	Momenti felici di vita familiare	6 (6)	3 (9)	9 (7)
	Vissuto familiare di Elaine	8 (8)	2 (6)	10 (7)
	Storia familiare di Arnold (famiglia d'origine)	5 (5)	1 (3)	6 (4)
III Prospettiva di Elaine	Prospettiva sui fatti accaduti	6 (6)	1 (3)	7 (5)
	Comportamento e atteggiamenti*	2 (2)	6 (17)	8 (6)
IV Indagini e processo	Perquisizione in casa Friedman	4 (4)	3 (9)	7 (5)
	Tesi prospettata dall'accusa	2 (2)	-	2 (1)
	Arresto di Arnold e Jesse	3 (3)	-	3 (2)
	Dichiarazione d'innocenza	1 (1)	-	1 (1)
V Prospettiva di David	Tentativo di "trattenere e salvare" la rappresentazione della sua famiglia attraverso la videoregistrazione	2 (2)	1 (3)	3 (2)
	Rappresentazione paterna	2 (2)	-	2 (1)
	Prospettiva sui fatti accaduti	4 (4)	1 (3)	5 (4)
VI Prospettiva di Haward	Ricordi sul rapporto con il fratello Arnold	4 (4)	4 (11)	8 (6)
	considerazioni sul matrimonio di Arnold	2 (2)	1 (3)	3 (2)
VII Ambiguità	Contraddizioni nelle testimonianze	3 (3)	-	3 (2)
	Luci e ombre nella personalità di Arnold	-	-	-
	Contrapposizione tra fatti accaduti, scenografia e narrazioni	1 (1)	1 (3)	2 (1)
	Doppia realtà familiare	-	1 (3)	1 (1)
VIII Prospettiva di Arnold	Memoria sull'origine delle sue pulsioni sessuali	4 (4)	1 (3)	5 (4)
	Preoccupazione e richiesta di aiuto	1 (1)	-	1 (1)
IX Prospettiva innocentista	Testimonianze innocentiste	-	-	-

Note: \*  $Chi^2_{(1)} = 8.33; p < .01$ ;

sto personaggio sembra essere generata proprio dalla percezione di vicinanza e senso di familiarità con la figura abusante, la quale suscita sentimenti contrastanti: da un lato, tenerezza, compassione e desiderio di sostegno e, dall'altro, timore per una oscura minaccia che può nascondersi in persone fidate e molto vicine a sé (esprese per esempio da affermazioni come: "l'apparenza spesso inganna e prevale il sommerso" o "non si può conoscere mai una persona fino in fondo"). Al termine della proiezione, le reazioni dei partecipanti sembrano suddividersi in due grandi orientamenti. Il primo, formato da 87 partecipanti (il 53% complessivo, di cui 39% studenti e 15% professionisti) esprime il desiderio di trasformare gli eventi o i comportamenti osservati nei personaggi delle sequenze proposte; il secondo, con 44 partecipanti (il 27% del totale, di cui 20% studenti e 7% professionisti), dichiara con una certa amarezza, di non intravedere alcuna possibilità di trasformazione degli eventi osservati. In generale le possibilità trasformative proposte dai partecipanti (si veda **tabella 4**) sono diverse e riguardano, nella maggior parte dei casi, le informazioni sull'abuso (materiale acquisito come prova e testimonianze). A tal riguardo, i commenti

e le riflessioni dei partecipanti hanno riguardato la necessità di intervenire precocemente e in modo più accorto all'interno di una comunità, attraverso azioni di prevenzione, sensibilizzazione e pianificazione di interventi di supporto ed educazione familiare (per esempio, S1: "gli adulti dovrebbero essere informati sul fenomeno della pedofilia, avrei cercato di sensibilizzare la comunità; S14: "avrei voluto che tutto non fosse mai accaduto"; S85: "avrei lavorato per cambiare la mente e il cuore di queste persone...; S86: "se avessi potuto, al primo sospetto avrei fatto sospendere il corso di informatica e chiesto l'arresto di Arnold e suo figlio"; P148: avrebbe preferito che la storia non fosse vera"; P158: "avrei voluto osservare meglio il volto del ragazzo, le sue espressioni facciali, poterne cogliere le emozioni". **Tabella 4** - *Se avesse potuto quali scene avrebbe trasformato?*)

Elaine è percepita soprattutto dai professionisti ( $Chi^2_{(1)} = 8.33; p < .01$ ) come figura chiave della possibilità trasformativa degli eventi. La tendenza di Elaine a proporre una rappresentazione idealizzata della felicità familiare è stata considerata un comportamento piuttosto critico, in quanto ha impedito per molto tempo alla donna di stabilire un contatto più realistico e attento alle dinamiche familiari. Secondo i partecipanti un comportamento meno passivo e maggiormente protettivo avrebbe consentito ad Elaine di "sorvegliare" sul benessere della famiglia, riconoscere le situazioni di rischio e, conseguentemente, evitare il triste epilogo e i suoi risvolti negativi sulla vita di molte persone.

Ci sembra, inoltre, opportuno rilevare che, alcuni partecipanti hanno percepito con fastidio le sequenze contenenti informazioni sull'abuso infantile (3% complessivamente, 2% studenti e 8% professionisti) e le rappresentazioni ambigue degli eventi, dei personaggi, nonché le contrapposizioni tra giocosità/innocenza/felicità e dramma/colpevolezza/tristezza volutamente evocate dal regista (1%, complessivamente, 1% studenti e 3% professionisti).

*Tipo di conclusioni personali.* Sebbene le riflessioni finali degli studenti e dei professionisti evidenzino considerazioni eterogenee sul caso presentato, i due gruppi non giungono a conclusioni differenti tra loro. Come si può osservare in **tabella 5**, emergono quattro tipi di conclusioni. La maggior parte dei partecipanti ( $N = 88, 55\%$ ), è convinta della colpevolezza di Arnold e di Jesse; mentre un gruppo meno numeroso ( $N = 45, 28\%$ ) limita il giudizio di colpevolezza esclusivamente su Arnold, basandosi fondamentalmente su elementi che riguardano la perquisizione e il ritrovamento del materiale pedopornografico nello studio del signor Friedman. Pochi partecipanti ritengono impossibile esprimere una posizione netta sull'effettiva responsabilità dei personaggi nella vicenda ( $N = 25, 16\%$ ), e solo due ne affermano l'innocenza (rispettivamente uno studente e un professionista **tabella 5 - Conclusioni**).

*Uso delle informazioni.* Durante la presentazione delle sequenze, il 48% dei partecipanti dichiara di avere cambiato opinione sui fatti e sui personaggi raccontati, mentre il 52% afferma di avere mantenuto la medesima prospettiva sin dall'inizio. Sul tema dell'abuso si concentrano maggiormente i dubbi e le alternanze dei giudizi (particolarmente critica è la posizione rispetto a un testimone chiave, ex allievo dei Friedman, che descrive in modo ambiguo le modalità dell'abuso e i comportamenti di Arnold e Jesse nei confronti degli studenti).

La maggior parte dei partecipanti ( $N = 104, 67\%$ ) fonda le proprie conclusioni sulle testimonianze e sul materiale audiovisivo con cui è stato presentato il caso-stimolo, mentre altri due sottogruppi basano le proprie riflessioni anche sulla storia e sulle dinamiche familiari ( $N = 39, 24\%$ ) - sia della famiglia attuale di Arnold, sia di quella d'origine - o sull'intuito personale ( $N = 13, 8\%$ ).

Sull'uso delle informazioni, inoltre, i partecipanti si suddividono in due gruppi, di cui uno non contempla altre possibilità interpretative o non riesce a individuarle ( $N = 45, 36\%$ ), l'altro considera la parzialità delle proprie interpretazioni sui comportamenti osservati e sulle informa-



**Tabella 5. Conclusioni**

	Studenti (%)	Professionisti (%)	Totale (%)
È impossibile schierarsi o trarre conclusioni sulla responsabilità dei soggetti coinvolti nella vicenda	17 (14)	8 (20)	25 (16)
Colpevolezza di Arnold e Jesse Friedman	65 (54)	23 (57)	88 (55)
Innocenza di Arnold e Jesse Friedman	1 (1)	1 (2)	2 (1)
Arnold è l'unico responsabile dell'accaduto	37 (31)	8 (20)	45 (28)
	120	40	160

zioni selezionate durante il laboratorio, rispetto ad altre possibili letture del caso ( $N = 81$ , 64%). Quest'ultimo gruppo esprime chiaramente la possibilità che le proprie conclusioni potrebbero essere modificate da un'analisi più approfondita sugli aspetti familiari e sulla personalità dei protagonisti, sugli elementi giuridici e procedurali e sugli aspetti sociali del contagio emotivo.

Molti sono i dubbi e i quesiti che rimangono sospesi nella mente dei partecipanti al termine della presentazione del caso. La possibilità di formulare interrogativi da porre idealmente ai "propri personaggi chiave" ha consentito ai partecipanti di sviluppare un ulteriore livello di chiarificazione e un riposizionamento di sé rispetto alla vicenda. Il personaggio su cui confluiscono maggiori richieste di chiarimento è la signora Elaine (65% studenti e 18% professionisti), mentre i due gruppi differiscono tra loro per un interesse maggiormente espresso dagli studenti sulla figura di Jesse ( $Chi^2_{(1)} = 4.78, p < .05$ ) e di un ex allievo di informatica dei Friedman che costituisce un testimone chiave percepito come ambiguo e inquietante ( $Chi^2_{(1)} = 4.10, p < .05$ ).

Da qui anche le nostre conclusioni che riprendono la tesi di Carta (2004), ovvero la capacità del film che attraverso "le sue immagini in movimento e le sue trame, presta le proprie forme percettive affinché lo spettatore possa formulare pensieri ancora non pensati, latenti nella sua mente" (Ibidem, 97).

## Conclusioni

Il cinema, dunque, come strumento efficace di formazione e di sviluppo perché rappresenta un'esperienza che coinvolge la persona nel suo complesso, ragione ed emozione; ma come tutte le esperienze ha bisogno, per produrre un cambiamento concreto, di consapevolezza. È necessario, pertanto, costruire una rigorosa rete di riferimenti, di "tracce" in grado di facilitare il processo di riflessione e di asimmetria, di identificazione e di antagonismo; è importante accompagnare l'analisi del linguaggio nei dialoghi, nelle voci narranti, la scoperta delle metafore, la lettura delle dinamiche relazionali, la simbologia degli spazi e del tempo (Celestino 2007). Attività permessa quindi dalla relazione, e dalla protezione, che si crea all'interno del gruppo per mezzo del quale si dà pensabilità all'accaduto ed una motivazione agli eventi e al loro senso.

Il gruppo può quindi porsi l'obiettivo di generare racconti tratti da un determinato evento, o di formulare libere narrazioni (Montesarchio e Venuleo 2009); i formandi in tal modo, ottenendo la parola, non solo comprendono il valore comunicativo delle loro azioni ma riconoscono anche saperi e riflessioni sui saperi. Le dimensioni dell'apprendimento si connettono alle narrative personali che sono espressione della storia e dell'identità dei soggetti; ogni partecipante donando i propri elementi rappresentati dall'appartenenza professionale, dall'esperienza, dall'età, ha rappresentato una risorsa per il gruppo. In tal modo ciascuno ha permesso anche, come afferma

Montesarchio: “Percorsi che vanno al di là della pura formazione, poiché diventano anche costruzione della propria professionalità” (Montesarchio e Venuleo 2009, 192). In conclusione il tema della riflessione rimanda alla formazione dei professionisti, cornice entro la quale si è collocata la nostra ricerca azione, in particolare, al professionista riflessivo. Lunghi dall’essere prevalentemente un’attività solitaria, poiché messa in atto dal soggetto durante o dopo un intervento, la riflessività nei contesti lavorativi in cui si muovono quotidianamente gli operatori, rimanda alla collettività poiché il professionista si pone in dialogo con altri professionisti. Saper comunicare intorno al proprio fare, da qui il valore dell’esperienza formativa effettuata in piccoli gruppi ove si realizza la decostruzione/costruzione degli schemi interpretativi di se stessi e degli altri, cercando insieme nuove informazioni da integrare nelle proprie rappresentazioni (Kaneklin e Gilardi 2007). Si evidenzia, dunque, l’utilità della ricerca attiva intesa non solo come una tensione al cambiamento, ma anche come una propensione a muoversi verso un allenamento riflessivo concentrato sul proprio ruolo e sulle proprie funzioni (Patrizi et al. 2003). In conclusione è possibile affermare che ogni partecipante è entrato nel setting del lavoro da noi proposto portando le proprie esperienze, eventuali pregiudizi e molte aspettative. Tutte le attività progettuali hanno permesso le interazioni tra partecipanti e tra questi e chi ha condotto i lavori poiché: Si è trattato di “associare culture diverse oltre che tante teste e tanti cuori” (Telfener 2011, 148).

## Riassunto

**Parole chiave:** formazione, cinema, gruppo, abuso

Il presente contributo rivolge l’attenzione alle risonanze emotive, alla soggettività di chi affronta il tema della violenza all’infanzia. Lo studio si propone di esplorare i processi attraverso i quali i soggetti, posti all’interno di un gruppo impegnato in attività formativa, organizzano informazioni e costruiscono rappresentazioni sull’abuso sui minori. Il gruppo dei partecipanti all’indagine è composto da 163 soggetti (122 studenti universitari, e 41 professionisti tra cui  $N = 12$  agenti delle Forze dell’ordine e  $N = 29$  operatori sociosanitari) ai quali è stata proposta la visione del film documentario *Una storia americana (Capturing the Friedmans, USA 2003)*. I contenuti delle riflessioni sono stati analizzati attraverso l’analisi delle frequenze ed i test statistici del Chi<sup>2</sup>.

Lo studio conferma l’importanza dell’utilizzo, nella formazione, dei laboratori cinematografici che rendono possibile anche la narrazione interiore permessa dalla relazione, e dalla protezione, che si crea all’interno del gruppo per mezzo del quale si dà pensabilità all’accaduto ed una motivazione agli eventi e al loro senso.

FILM AS AN EDUCATIONAL MEDIUM: NARRATIVES ON CHILD ABUSE

## Abstract

**Key words:** education, cinema, group, abuse

This paper directs its attention towards the emotional repercussions and the subjectivity of whoever is tackling the subject of child abuse. This study intends to explore the processes through which individuals placed within a group involved in educational activity organise their information and build up representations regarding child abuse. The group of participants in the study was made up of 163 individuals (122 university students and 41 professional persons, of whom  $N = 12$  police officers and  $N = 29$  social-medical workers),

who were shown a documentary film, *Capturing the Friedmans*, (USA 2003). The results of the subsequent deliberations were examined via an analysis of frequency and the Chi-square statistical tests.

The study confirms the importance of the utilisation, in education, of cinematographic laboratories; they also provide an opportunity for interior narration, which is permitted by the relationship (and the protection) created within the group. Through these the conceivable aspects of the event can emerge, along with the meaning and motivation behind the events.

## Bibliografia

- Alberici A, Orefice P (a cura di) (2006). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Il Mulino, Bologna.
- Bateson G (2006). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano.
- Bertani B, Manetti M, Venini L (a cura di) (1998). *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*. Angeli, Milano.
- Boscolo L, Bertrando P (1996). *Terapia sistemica individuale*. Cortina, Milano.
- Carta S (2004). Sull'esperienza dello spettatore. In L De Franco e M Cortese, *Ciak, si vive. Grande schermo e piccoli gruppi*, pp. 91-102. Magi, Roma.
- Cecchin G, Lane G, Ray W A (1997). *Verità e pregiudizi*. Cortina, Milano.
- Celestino R (2007). Cinema e formazione esperienziale. In [www.blog.celestinoassociati.com](http://www.blog.celestinoassociati.com)
- Cortese M (2004). Progetto immagine, cinema e azione simbolica. In L De Franco e M Cortese, *Ciak, si vive. Grande schermo e piccoli gruppi*, pp. 37-44. Magi, Roma.
- Crema S (2005). La rappresentazione mediatica della pedofilia e dell'abuso all'infanzia. In G Forti e M Bertolino (a cura di) *La televisione del crimine*, pp. 665-674. Vita e Pensiero, Milano.
- De Leo G, Patrizi P (1999). *Trattare con adolescenti devianti. Progetti e metodi di intervento nella giustizia minorile*. Carocci, Roma.
- Di Blasio P, Procaccia R (2005). Elaborazione delle informazioni e suggestionabilità nella fruizione di un programma televisivo sull'abuso sessuale. In G Forti e M Bertolino (a cura di) *La televisione del crimine*, pp. 383-434. Vita e Pensiero, Milano.
- Di Vita AM (a cura di) (2008). *Le ragioni e il cuore. L'abuso e il lavoro di cura*. Bonanno, Acireale.
- Di Vita AM, Garro M, Miano P (2010). La giusta distanza. La ricerca-intervento sui minori come spazio formativo. In D Cavanna e A Salvini (a cura di) *Per una Psicologia dell'agire umano. Scritti in onore di Erminio Gius*, pp. 273-283. Angeli, Milano.
- Holmes S (1994). A philosophical stance, ethics and therapy: An interview with Harlene Anderson. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy* 15, 155-161
- Incerti D, Santoro M, Varchetta G (2000). *Schermi di formazione. I grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema*. Guerini e associati, Milano.
- Kaneklin C, Olivetti Manoukian F (1990). *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*. Carocci, Roma.
- Kaneklin C, Gilardi S (2007) Formare una pratica professionale competente in ambito psicologico: il ruolo dell'università. *Psicologia Sociale* 2, 3, 389-408.
- Lis A, Zennaro A (1997). *Metodologia della ricerca in psicologia clinica*. NIS, Roma.
- Lis A (a cura di) (1998). *Tecniche proiettive per l'indagine della personalità*. Il Mulino, Bologna.
- Loidice I (2006). L'identità professionale dell'esperto per l'educazione in età adulta. In A Alberici, P Orefice (a cura di) *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*, pp. 34-55. Il Mulino, Bologna.
- Mancino E (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*. Guerini e associati, Milano.

- Merlo G (2005). La dinamica di gruppo come strumento nel percorso formativo per psicoterapeuti. In M.G D'Angelo, G Ruvolo, *Il gruppo come modalità di lavoro psicologico-clinico*, pp.72-76. EdiSES, Napoli.
- Miano P, Garro M, Lipari D, Di Vita AM (2010) Le rappresentazioni sociali dell'abuso: i protagonisti e i contesti. *Minorigiustizia* 4, 162-174.
- Montesarchio G, Venuleo C (2009). *Colloquio magistrale. La narrazione generativa*. Angeli, Milano.
- Montesarchio G, Venuleo C (2010). *¡Gruppo! Gruppo esclamativo*. Angeli, Milano.
- Patrizi P, Di Tullio D'Elisiis MS, Del Vecchio B (2003). *Strategie della formazione. Proposte di metodo e applicazioni psicologico-giuridiche*. Carocci, Roma.
- Pojaghi B (2000). *Il gruppo come strumento di formazione complesso. Il farsi e il disfarsi delle idee*. Angeli, Milano.
- Quaglino GP e Piccardo C (a cura di) (2006 ). *Scene di leadership*. Cortina, Milano.
- Stern DN (2010). *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*. Cortina, Milano.
- Telfener U (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Cortina, Milano.
- Venza G, Novara C e Celi SM (2007). La scuola dell'autonomia ed i suoi risvolti sul gruppo classe e sul lavoro di gruppo. In G Venza, *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, pp. 203-220. Angeli, Milano.

Angela Maria Di Vita, Alessandra Ciulla, Maria Garro  
Università degli studi di Palermo  
Facoltà di Scienze della Formazione  
Dipartimento di Psicologia  
V.le delle Scienze - Edificio 15 - Palermo

### **Corrispondenza**

Maria Garro  
Ricercatore Confermato, Università degli studi di Palermo  
Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Psicologia  
V.le delle Scienze - Edificio 15, 90100 Palermo  
091-23897716 maria.garro@unipa.it