

## La collusione e le sue basi sperimentali

di Renzo Carli\*

Finalement, finalement,  
Il nous fallut bien du talent  
Pour être vieux sans être adulte  
.....

Et plus le temps nous fait cortège  
Et plus le temps nous fait tourment,  
Mais n'est-ce pas le pire piège  
Que vivre en paix pour des amants.  
Bien sûr tu pleures un peu moins tôt,  
Je me déchire un peu plus tard  
Nous protégeons moins nos mystères;  
On laisse moins faire le hasard  
On se méfie du fil de l'eau  
Mais c'est toujours la tendre guerre

Jacques Brel, *La chanson des vieux amants* (1967)

### 1 – Premessa

Con questo lavoro mi propongo di evidenziare il rapporto tra la proposta di un modello teorico, il costruito di collusione, e la prassi sperimentale che ho sviluppato negli anni precedenti tale proposta; ricerca che, nel suo sviluppo, ha consentito di porre le basi concettuali per la proposta del modello.

Mi riferisco al modello di collusione, proposto da Carli e Paniccia (1981) all'inizio degli anni ottanta e successivamente precisato e approfondito al fine di porre le basi per l'analisi della domanda e più in generale per proporre una teoria psicoanalitica della relazione sociale e della convivenza.

Si tratta di un modello che ha come unità di analisi la relazione, non il singolo individuo. Un modello che si fonda sulla simbolizzazione affettiva collusiva, vale a dire sulla simbolizzazione affettiva concernente il medesimo contesto, che costruisce la relazione tra chi quel contesto condivide. Abbiamo più volte sottolineato che si tratta di un contesto "culturale" e non strutturale<sup>1</sup>; la co-occorrenza delle simbolizzazioni affettive non richiede, quindi, la compresenza di chi concorre alla fenomenologia collusiva entro uno spazio od un tempo definiti. La collusione è un fenomeno che attraversa gruppi, organizzazioni, dimensioni culturali; è un fenomeno che fonda la relazione sociale. Ciò che vorrei approfondire è l'esperienza sperimentale, nell'ambito della psicologia clinica e sociale, che ha consentito di porre le basi per la formulazione di questo costruito.

### 2 – La partecipazione cinematografica

Nel 1970 Ancona e Carli pubblicarono una ricerca sui differenti effetti di uno stimolo filmico (*Cronaca familiare* di Zurlini), che precedenti ricerche avevano dimostrato essere particolarmente efficace nell'incrementare il *need for achievement* misurato con il Test d'immaginazione di Mc Clelland<sup>2</sup>, quando la visione del film avveniva in gruppo o da soli.

---

\* Professore ordinario di Psicologia clinica presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università "La Sapienza" di Roma, presidente del corso di laurea "intervento clinico per la persona, il gruppo e le istituzioni", membro ordinario della Società Psicoanalitica Italiana e dell'International Psychoanalytical Association.

1 Una definizione di contesto, coerente con quanto sto affermando, può suonare così: l'insieme delle simbolizzazioni affettive collusive che fondano le relazioni fantasmatiche tramite le quali viene vissuta una specifica, storica esperienza di rapporti.

2 Precedenti ricerche avevano dimostrato che la visione cinematografica di specifici film, capaci di determinare una forte implicazione emozionale dello spettatore, era in grado di produrre modifiche importanti nell'assetto motivazionale degli spettatori, nel periodo immediatamente successivo alla visione. Ancona e

Emerse chiaro un fenomeno, che allora chiamammo “partecipazione cinematografica”: si ipotizzò una bassa partecipazione nella visione da soli ed in chi assumeva un atteggiamento di isolamento dagli altri entro la visione in gruppo (tendenzialmente le persone campo-indipendenti alla prova *Embedded Figure Test* o EFT di H. A. Witkin). Con l’ipotesi della bassa partecipazione cinematografica si era in grado di spiegare l’annullamento dell’effetto psicodinamico del film, vale a dire il mancato aumento del *need for achievement*, nelle due condizioni ora ricordate. Si ipotizzava, di contro, una partecipazione ai gradi più elevati nel caso della visione in gruppo, ma solo per le persone ad alta capacità di integrazione emozionale con gli altri (soggetti campo-dipendenti alla stessa prova EFT di Witkin): qui si verificava un significativo aumento del *need for achievement* dopo la visione del film. Come si vede, ipotizzavamo la partecipazione cinematografica per spiegare dati che dipendevano da una variabile individuale (la campo dipendenza o campo indipendenza dei singoli soggetti) ma contemporaneamente da una variabile di contesto, vale a dire la condizione di visione “da soli” o “in gruppo” del film; la variabile individuale (campo dipendenza – campo indipendenza) non era in grado di spiegare *in toto* l’effetto così diverso del film, se lo si vedeva in una comune sala cinematografica o se vi si assisteva nella stessa sala, ma da soli e con una unica poltrona nella platea, per il resto vuota. Parlammo allora di un effetto definito quale “assunzione di presenza di altri che manifestano la stessa dinamica motivazionale” alla visione del film.

L’assetto sperimentale della ricerca, che ricalcava quello delle ricerche precedenti entro l’area degli effetti psicologici della visione filmica, era chiaro: la visione cinematografica era, ed anche allora si era consapevoli di questo, un evento “sociale”; le sale cinematografiche erano un luogo di ritrovo e di svago collettivo. La sperimentazione psicologica, di contro, prevedeva che l’unità di analisi dello sperimentatore fosse il singolo individuo. Anche il Test di Immaginazione di Mc Clelland, pur proponendosi di misurare il livello motivazionale alla relazione sociale, era un test a somministrazione, siglatura e misurazione strettamente individuali. Così come l’EFT di Witkin. Anche le evidenze sperimentali concernevano singoli individui, pur nell’ipotesi che in quanto leggi generali potessero concernere *tutti* gli individui rispondenti a specifiche caratteristiche. Sulla base di queste premesse erano state condotte le ricerche ora menzionate.

Ricordo una sera autunnale, alla metà degli anni sessanta: dopo una conferenza di Leonardo Ancona all’Istituto Filmologico di Milano<sup>3</sup> sul tema degli effetti psicologici conseguenti alla visione filmica, Cesare Musatti lo avvicinò mentre stava parlando con un gruppetto di noi allievi della scuola di specializzazione in Psicologia Clinica, e disse che sarebbe stato curioso di vedere come avrebbero reagito ad un film persone che lo vedessero da sole. Era evidente l’interesse per una ricerca che si proponesse di analizzare gli effetti della visione del film “televisivo”: all’epoca la televisione stava assumendo un sempre più grande rilievo nelle abitudini degli italiani. La proposta di Musatti colpì sia Ancona che chi scrive: metteva in discussione ed in crisi, se si vuole, l’implicito paradigma individualista che reggeva le ricerche sulla visione filmica sino ad allora condotte. Decidemmo di raccogliere il suggerimento di Musatti e di approntare una situazione sperimentale ove singole persone, entro un assetto cinematografico capace di sottolineare loro la “solitudine”, avrebbero

---

Bertini (1963) avevano rilevato che l’assistere ad un film ad elevato contenuto dinamico motorio, se vissuto con partecipazione personale elevata, comportava uno “scarico catartico” dell’aggressività. Ancona e Croce (1967) avevano precisato il rapporto tra contenuto del film ed effetti sulla dinamica psichica dello spettatore. Il contenuto emozionale del film aveva conseguenze specifiche sulla dinamica motivazionale, misurata seguendo il modello di Mc Clelland: il film contribuiva ad una sorta di *diminuzione* del livello motivazionale che era implicato nella visione del film ed al contemporaneo *aumento* del bisogno complementare. Il film *Ivan il terribile* di Ejzenstejn (1942), ove era fortemente implicata la dinamica del potere, comportava una diminuzione significativa del *need for power* negli spettatori, subito dopo la visione del film, ed un contemporaneo aumento del *need for affiliation*; il film *I cannoni di Navarone* di Thompson (1961) comportava una diminuzione del *need for achievement* ed al contempo, ancora, un incremento del *need for affiliation*; il film *Cronaca familiare* di Zurlini (1962) comportava una diminuzione del *need for affiliation* ed al contempo un significativo aumento del *need for achievement*.

<sup>3</sup> L’Istituto Filmologico iniziò la sua attività nel 1960 a Milano, su iniziativa della Provincia di Milano, del Centro Nazionale Prevenzione e Difesa Sociale, dell’Università di Stato e dell’Università Cattolica della stessa città. Quando morì Agostino Gemelli, Musatti che ne era stato il fondatore assieme allo stesso Gemelli ed a Cohén-Seat, propose di chiamarlo Istituto A. Gemelli; alla morte di Musatti, i responsabili dell’Istituto di allora decisero di chiamarlo Istituto di ricerca sulla comunicazione A. Gemelli e C. Musatti. L’Istituto pubblica la rivista *Ikon – Forme e processi del comunicare*, erede della testata *Révue Internationale de Filmologie*.

assistito ad uno dei film che si era dimostrato capace di evocare profondi cambiamenti entro la dinamica motivazionale degli spettatori. Ottenemmo di far togliere tutte le poltroncine della sala cinematografica dell'Istituto Filmologico, e di lasciare al centro della sala una sola poltrona ove si sedeva il "soggetto" che avrebbe visto *Cronaca Familiare*. L'adagio per archi ed organo in sol minore di Albinoni (lo stesso che Pasolini avrebbe utilizzato l'anno dopo di Zurlini, nel film *La rabbia* del 1963) accompagnava la fine del film e chi scrive, al suono struggente di quella musica, si affrettava nella sala per chiedere al "soggetto" di partecipare ad alcuni test psicologici. La stessa situazione sperimentale venne in seguito ripetuta con una sessantina di persone che videro il film, tutte assieme, nella stessa sala del Filmologico. Anche a questi spettatori fu applicata la batteria di test prevista dal piano sperimentale.

I risultati della ricerca fecero discutere sia noi sperimentatori che i nostri colleghi psicologi. I sospetti che Musatti aveva buttato lì erano confermati; non si trattava, d'altro canto, di una differenza tra chi vedeva il film da solo o chi lo vedeva nella situazione tradizionale, entro una sala con molte altre persone. Anche questi ultimi potevano non subire l'effetto del film. I soggetti *field independent* non mostravano quelle risposte emozionali che, di contro, mostravano i soggetti *field dependent*, entro la modalità sperimentale "visione in gruppo"<sup>4</sup>. Le variabili in gioco, in sintesi, erano molteplici: lo stimolo filmico con il coinvolgimento emozionale che quel particolare film comportava per il "singolo spettatore"; la modalità di visione del film, da soli o in gruppo; lo stile cognitivo campo-dipendente o campo-indipendente delle singole persone. Tutte variabili che avevano quale punto di partenza il singolo individuo. Ciò che la ricerca metteva in evidenza, d'altro canto, non si spiegava con le sole dimensioni riferibili al singolo individuo. Per questo fummo "costretti" ad ipotizzare un fenomeno che chiamammo "partecipazione cinematografica" e che definimmo quale capacità di "assumere la presenza di altri" durante la visione del film, per dare un senso a qualcosa che non era dei singoli ma che dipendeva *anche* dalle caratteristiche delle singole persone, specificamente il loro stile cognitivo. Mancava ancora il costrutto della collusione: con tale costrutto la "partecipazione cinematografica" si sarebbe potuta spiegare, più semplicemente, come simbolizzazione emozionale comune dello stimolo filmico, da parte di chi era più "propenso", in quanto campo dipendente, a questo. Su questa relazione tra stile cognitivo e collusione torneremo tra breve.

Rimane il fatto che la "partecipazione cinematografica" proponeva effetti difficilmente comprensibili con la sola psicologia individualista; per spiegare l'effetto del film sull'assetto motivazionale nella *sola visione in gruppo*, sia pur limitatamente ai soggetti campo-dipendenti, serviva un costrutto che avesse a che fare con la relazione simbolica emozionale tra le persone ed il contesto; contesto evidentemente rappresentato dallo stimolo filmico e contemporaneamente dall'assetto "gruppo" della visione del film. Ciò può dare ragione dell'interesse di chi scrive per queste ricerche che, già alla metà degli anni sessanta<sup>5</sup>, consentivano di guardare criticamente ad una psicologia ancorata strettamente ed acriticamente al "singolo" individuo ed alle sue caratteristiche psicologiche di impronta psicometrica; che non tenevano conto, quindi, del contesto entro il quale l'individuo viveva la sua esperienza e che caratterizzava l'esperienza stessa. Di qui la necessità di guardare a modelli e costrutti che potessero dare ragione della relazione simbolica tra singoli entro uno specifico e definito contesto.

### 3 – La Similarità Assunta e l'"altro generalizzato"

Parliamo ora di una ricerca del 1968. Oggetto della ricerca è il costrutto di Similarità Assunta (S.A.) proposto da Fiedler: la S.A. tra due persone, che chiameremo A e B, è intesa quale distanza tra il modo in cui la persona A si percepisce e il modo in cui A pensa che la persona B si percepisca. Fiedler aveva proposto uno strumento di misurazione della S.A. consistente in una serie di aggettivi, seguiti da una scala di valutazione a cinque passi. Si chiede ad A di utilizzare la scala per descrivere se stesso, e successivamente di utilizzare la stessa scala per descrivere come lui pensa che la

<sup>4</sup> E' interessante notare che il termine "gruppo" viene qui utilizzato quale sinonimo di "insieme di persone che guardano il film assieme, nella stessa sala". Non si fa riferimento alle relazioni che intercorrono tra le persone, né alle dinamiche che caratterizzano la loro relazione. Eppure, il fatto che venisse utilizzato, già all'epoca, questo termine, sembra prefigurare una relazione implicita tra gli spettatori, capace di configurare il film quale stimolo per risposte emozionali condivise.

<sup>5</sup> La ricerca di cui stiamo parlando fu pubblicata nel 1970, ma fu condotta negli anni 1966-1967.

persona B si veda (per semplicità si può dare la seguente istruzione ad A: “prova ad indovinare come B utilizzerebbe la scala, per descrivere se stesso”). La S.A. è un indice che viene computato come radice quadrata della sommatoria dei quadrati delle differenze tra i punteggi della *self description* e quelli dell’anticipazione di descrizione dell’altro, per ogni singolo aggettivo della scala. La ricerca in analisi mostra come la S.A., se applicata a piccoli gruppi di persone che si conoscono tra loro, porti ad un risultato non previsto da Fiedler e interessante nella sua regolarità. Pensiamo ad un gruppo di 6 persone che si conoscono tra loro, ad esempio per consuetudini di lavoro o di studio. Avremo la possibilità di misurare la Similarità Assunta di ciascun membro del gruppo nei confronti di tutti gli altri. Si otterranno così 30 misure di Similarità Assunta ( $n \times n-1$ ). Ebbene, con l’analisi della varianza si dimostrò, per 130 “gruppi” di varia natura (aziendale, scolastica, militare, amicale) e per un totale di circa 800 soggetti, come ogni soggetto sia caratterizzato da un valore di Similarità Assunta stabile, poco variante, nei confronti di *tutti gli altri soggetti* del gruppo. Vediamo di specificare meglio. La situazione sperimentale è quella di un piccolo gruppo, ove sia comprovata la consuetudine dei singoli a lavorare assieme, con forti legami tra di loro entro uno specifico contesto. Se si misura la S.A. di ciascun membro del gruppo nei confronti di tutti gli altri, si rileva che ciascun membro del gruppo tende a situare gli altri, in generale, ad una distanza stabile; le differenze, quindi, concernono solo il modo dei singoli di situare “tutti gli altri” ad una distanza più o meno grande. Questo modo di vedere tutti gli altri componenti del gruppo entro una misura di S.A. stabile consentì di parlare di “altro generalizzato”; “altro” che veniva situato ad una maggiore o minore distanza. Nella stessa ricerca si dimostrò, anche, che quanto più una persona tende a percepire l’ “altro generalizzato” come diverso da sé (indice di S.A. elevato), tanto più sarà capace di comportamenti sociali efficaci, ad esempio anticipando correttamente il comportamento sociometrico degli altri membri del gruppo nei suoi confronti.

Cosa dice questa ricerca, nell’ottica che qui stiamo adottando? Dice che, entro la dimensione della S.A., non differenziamo gli altri, assumendo nei loro confronti differenti gradi di Similarità; tendiamo, di contro, a situare tutti i membri dei piccoli gruppi entro i quali lavoriamo, studiamo, viviamo il nostro tempo libero o la nostra vita amicale, ad un livello di S.A. unico e stabile: percepiamo gli altri non in termini differenti, ma entro un grado stabile di “distanza” che li configura quale “altro generalizzato”. Ogni persona utilizza un grado di S.A. diverso, per l’altro generalizzato. Questo consente di rilevare come per ognuno di noi, entro i piccoli gruppi che frequentiamo per le ragioni più diverse, l’altro generalizzato si situi ad una maggiore o minore distanza interpersonale, se assumiamo la S.A. quale indicatore di distanza interpersonale. In altri termini, percepiamo il modo con cui, secondo noi, l’altro si vede come più o meno vicino al modo in cui noi ci vediamo. Si potrebbe dire che questo dato indica una sorta di misura di percezione dell’ “alterità” entro la nostra vita sociale. Ipotizziamo che alla base dell’assunzione di similarità vi sia una simbolizzazione emozionale dell’altro generalizzato, vissuto emozionalmente quale “altro da sé” e quindi situato ad una specifica distanza, in funzione della nostra modalità di rapporto sociale. Ebbene, questa S.A. stabile nei confronti dell’altro generalizzato può essere vista quale dimensione motivante la dinamica collusiva, quale “cifra” personale, differente da persona a persona, con la quale si entra in collusione con gli altri nei gruppi di convivenza. Pensiamo alla ricerca precedente ed alla diversa modalità con cui gli spettatori “in gruppo” rispondevano allo stimolo filmico e modificavano il loro assetto motivazionale. Si potrebbe ora dire che le persone con alta S.A. nei confronti dell’altro generalizzato siano anche quelle più sensibili allo stimolo filmico quale risposta collusiva; mentre quelle con S.A. più bassa, quindi con maggiore distanza interpersonale tra sé e l’altro generalizzato, siano anche quelle meno sensibili alla modificazione dell’assetto motivazionale dopo la visione dello stimolo filmico. Se la prima ricerca evidenzia la dinamica collusiva, questa seconda ricerca consente di differenziare il modo di partecipazione alla collusione stessa nei differenti individui, in relazione alla simbolizzazione del contesto quale maggiore o minore distanza interpersonale. Ma consente anche di dare alla collusione il suo fondamento sperimentale, in quanto la S.A. stabile nei confronti dell’ “altro generalizzato” altro non è che l’esito della simbolizzazione emozionale dell’altro, entro le relazioni sociali.

#### 4 – Padrone e sottopadrone

Vediamo l’interrogativo posto con questa terza ricerca: lo stimolo filmico, come s’è visto, può modificare l’assetto motivazionale creando risposte coerenti con il contenuto emozionale del film;

ebbene, questo stesso stimolo filmico può influire sulle relazioni istituzionali, sul rapporto tra persone che condividono specifici contesti, creando nuove dinamiche e nuove modalità di rapporto? Più specificamente, uno stimolo filmico può cambiare la dinamica di relazione con l'autorità?

Renzo Carli e Pirio Esposito (1971) hanno studiato l'effetto psicologico implicato nella visione di uno stimolo filmico stressante<sup>6</sup> entro gruppi di militari professionisti in formazione, caratterizzati da un forte rapporto di identificazione con l'autorità che presiede alla loro formazione ed alla loro approvazione nel passaggio dalla formazione alla professione. I gruppi, studiati con la metodologia del doppio cieco, erano costituiti da giovani militari professionisti in formazione entro un'accademia che forma una delle componenti delle forze dell'ordine nel nostro paese. L'ipotesi era quella di una attenuazione, per i gruppi<sup>7</sup> che vedono il film stressante e nella condizione di visione del film senza la presenza dell'autorità, sia della *coesione difensiva* interna al gruppo che dell'*idealizzazione dell'autorità*. Fenomeni studiati con gli strumenti della Similarità Assunta di Fiedler e con il test di reazione alla frustrazione, il P.F.T. di Rosenzweig (modificato da Carli e Trentini, personificando la figura frustrante e quella frustrata in funzione dei differenti scopi della ricerca; qui la figura frustrante era l'autorità dell'organizzazione formativa, quella frustrata l'allievo). In sintesi, la ricerca consentì di rilevare che "il film stressante, nei gruppi con assenza di Autorità strutturale, è in grado di destrutturare il processo di identificazione con l'autorità, misurato tramite la S.A. di Fiedler, in conseguenza di un deterioramento della immagine autoritaria che andava oltre la soglia dell'accettazione personale e sociale da parte dei membri del gruppo. Tale processo di attenuazione dell'identificazione con l'autorità, comporta una parallela destrutturazione della coesione difensiva all'interno del gruppo e favorisce una relazione fondata sull'accettazione dell'"alterità" (Pagès, 1968) e su "un più elevato realismo sociale" (p. 282). Questi risultati sono confermati anche con il Picture Frustration Test, ove la visione del film in assenza dell'autorità riduce l'identificazione degli allievi con la figura dell'autorità vista come eteropunitiva, aggressiva ed intollerante; gli allievi, quindi, de-idealizzano l'autorità violenta e rigida alla quale prima tendevano ad identificarsi, e ne prendono le distanze mostrando una reazione alla frustrazione più capace di superare l'ostacolo frustrante.

Pensiamo alle variabili considerate entro la ricerca; siamo in un contesto di formazione alla vita militare, quindi in un contesto ove la relazione con l'autorità riveste una particolare rilevanza: non solo per le usuali funzioni di coordinamento e di comunicazione del sapere, ma soprattutto in quanto figura d'identificazione alla quale finalizzare la propria formazione sociale e l'anticipazione della propria funzione e della propria immagine entro il futuro sistema di convivenza. Di che autorità si tratta? L'immagine *attribuita* dai giovani allievi all'autorità, è quella di una figura aggressiva, poco attenta all'altro ed alle sue esigenze, punitiva e rigida nei suoi giudizi quanto nelle proprie reazioni punitive. A

---

<sup>6</sup> Si tratta di un cortometraggio della durata di 15' dal titolo *Il Padrone*, in cui è rappresentato in modo drammatico un gioco tipico della cultura meridionale italiana, quella del padrone – sottopadrone: nel film, il personaggio del padrone umilia sadicamente un giovane compaesano al quale ha precedentemente rubato la moglie, violando i più tradizionali valori, l'onore personale e familiare, alla presenza di un gruppo consenziente di uomini del paese, situazione che incrementa la violenza sociale della situazione frustrante. Il film viene proiettato, ai gruppi che partecipano alla ricerca, senza la fine catartica dell'edizione originale.

Il gioco, di origine siciliana, è chiamato *patrónu j sóttu*, ricordato nei documenti medievali come il gioco *ad passatellam*. Gli spettatori si accalcano attorno ai giocatori con i litri di rosso sufficienti per tutti loro, e già pagati, posti sul tavolo con i relativi bicchieri. Fatte le carte e scelto il padrone, questi si sceglie il sottopadrone, ed il gioco ha inizio. Il padrone ha potere assoluto sulla distribuzione del vino, mentre il sottopadrone ha soltanto il potere che gli viene conferito dal padrone; quest'ultimo può dar da bere a tutti in allegra compagnia, chiedere l'opinione del sottopadrone nel riempire il bicchiere, darlo soltanto ad alcuni giocatori, negandolo agli altri che così vengono fatti *ùlumi* cioè lasciati al secco; il padrone può anche bersi tutto il vino assieme al sotto, o forzare uno solo dei giocatori a berselo tutto, finché non sia ubriaco fradicio, tra lo sghignazzare di tutti. Venir fatto *ùlumu* è un affronto, quasi uno sfregio che si tollera ed ingoia perché tali sono le regole del gioco, rigide e da rispettare pena l'onore personale, ma che non si dimentica. E' un gioco e rimane tale, come la vita in mano alla sorte; dopo tutto, c'è sempre la probabilità che la volta successiva le carte possano disporre diversamente, e che il "secco" di oggi possa essere il padrone di domani.

<sup>7</sup> Il piano sperimentale prevedeva che alcuni gruppi vedessero il film stressante ora descritto, altri un film ove veniva presentata la storia e il paesaggio di una regione del Sud del paese. All'interno di queste due condizioni sperimentali (film stressante – film non stressante) venivano ulteriormente suddivisi due gruppi sperimentali: chi partecipava alla situazione sperimentale con la presenza dell'autorità formale, chi senza tale presenza.

questa immagine tendono ad identificarsi, creando una forte coesione difensiva nelle relazioni orizzontali, coesione organizzata attorno all'identificazione con l'autorità punitiva. Come si vede stiamo parlando di relazioni; non di persone, di singoli individui. Ma la descrizione appena proposta, utilizza una categoria "individualistica" (l'identificazione) per dare senso ad un fenomeno che appartiene non all'individuo ma alla relazione. La "coesione difensiva", di contro, è una dimensione psicologica situabile più sul versante della relazione che dell'individuo. Ma è, quest'ultima, una categoria *post hoc*, una descrizione di un evento che deriva dal dato sperimentale (riduzione della distanza interpersonale tra tutti i membri del gruppo sperimentale), più che un modello capace di dar senso all'evento rilevato.

Pensiamo ora alla variabile sperimentale: la visione di un film, critico nei confronti dell'autorità, in presenza o in assenza dell'autorità formale. Perché la visione del film critico, in assenza dell'autorità, si dimostra efficace nel produrre mutamenti nelle relazioni tra i membri del gruppo sperimentale e nella rappresentazione dell'autorità? La ricerca consente di rilevare tale mutamento, entro l'area della Similitudine Assunta tra membri del gruppo e nei confronti dell'autorità, ma mancano categorie che consentano di dare senso a quanto rilevato. Questo perché gli stessi dati si fondano su dimensioni individualistiche, pur tutta la ricerca parlando di mutamenti entro la relazione *tra* le persone, non di mutamenti delle persone stesse. I fenomeni allora rilevati erano di difficile spiegazione senza la nozione, allora non ancora elaborata, di simbolizzazione collusiva dello stesso contesto; contesto rappresentato dal gruppo sottoposto a film stressante, senza la presenza dell'autorità formale. Lo stesso impianto sperimentale, prima ancora dei risultati ottenuti, parlava della rilevanza del *contesto* per la comprensione dell'evento studiato, la modificazione della relazione con l'autorità tramite la partecipazione cinematografica. Se nella prima ricerca, più sopra ricordata, i soggetti sperimentali erano indifferentemente persone "qualsiasi", sia pur classificate per sesso, età e classe sociale, qui la ricerca si rivolge ad uno specifico contesto, ove l'insieme dei soggetti sperimentali e la loro appartenenza ad una specifica accademia militare configura la ricerca sull'efficacia di una visione filmica come *vincolata ad uno specifico contesto*. Ho prima definito il contesto come insieme delle simbolizzazioni affettive collusive fondanti quelle relazioni fantasmatiche che consentono una specifica esperienza storica. Ricerche come quella che ora sto analizzando hanno contribuito in modo decisivo all'acquisizione di questa definizione. Si pensi a quanto avviene nella ricerca: un gruppo di allievi vede un film critico nei confronti dell'autorità, in assenza della figura autoritaria sia durante la visione del film che nella fase di compilazione dei test successivi. Ebbene, il film consente una modificazione delle simbolizzazioni collusive dell'autorità, grazie al suo contenuto altamente critico in quanto rappresenta un'autorità violenta oltre ogni possibile sopportazione; queste modificazioni sono condivise anche grazie all'assenza dell'autorità: ciò facilita l'identificazione collusiva dell'autorità violenta del film con l'autorità violenta del contesto collusivo, usualmente condiviso nell'esperienza formativa. E l'esperienza storica? Ecco un punto importante. La ricerca, di fatto, era una ricerca-intervento, anche se allora non si era consapevoli del tutto di questo. Di fatto, l'identificazione collusiva con una autorità violenta e rigida era fondata sulle relazioni fantasmatiche che così simbolizzavano l'autorità, per certi versi indipendentemente da come si poneva *realmente* l'autorità entro la vita dell'accademia. Si era di fronte ad un tipico caso di anticipazione fantasmatica collusiva della realtà, con effetti di condizionamento reale della figura di autorità. Questa ricerca, sia pur limitatamente ad alcuni gruppi sperimentali, consentì di mettere in discussione la rappresentazione fantasmatica dell'autorità, di de-idealizzarla e di creare un assetto collusivo più critico e capace di motivare un pensiero sulla funzione di autorità. Questo modificò, nel medio periodo, l'atteggiamento nei confronti dell'autorità anche negli altri partecipanti alla ricerca, e consentì ai responsabili dell'accademia di chiedere un intervento psicologico per rendere stabile e ripetuto, nei vari anni di formazione, quel cambiamento che la ricerca aveva consentito di istituire entro un gruppo di allievi. Dalla ricerca nacque una domanda di consulenza psicologica e di intervento sulla vita reale dell'accademia.

## 5 – La Signal Detection Theory

Sin dal 1967 ho studiato il test sociometrico di Moreno quale indicatore di fenomeni di gruppo e non strettamente individuali. Utilizzo la Signal Detection Theory<sup>8</sup> quale modello per leggere i dati prodotti dal test sociometrico non più entro dimensioni individuali, ma culturali e riferite alla classe scolastica nella sua interezza. Propongo con Mosca (Carli & Mosca, 1980) gli indici di *coesione* e di *efficienza nell'esplorazione* quali indicatori di dinamiche che riguardano i modi della relazione nella classe. Numerose ricerche, realizzate anche all'estero, seguendo il modello proposto, confermano i due indici quali efficaci indicatori del processo evolutivo del gruppo scolastico, adottato in numerose verifiche degli interventi psicologici entro il gruppo classe.

La Signal Detection Theory è approfondita anche nelle sue implicazioni "sociali", distinguendo i due fattori che compongono, entro il costrutto teorico in analisi, la decisione in situazione d'incertezza: *d'* e *criterion*.

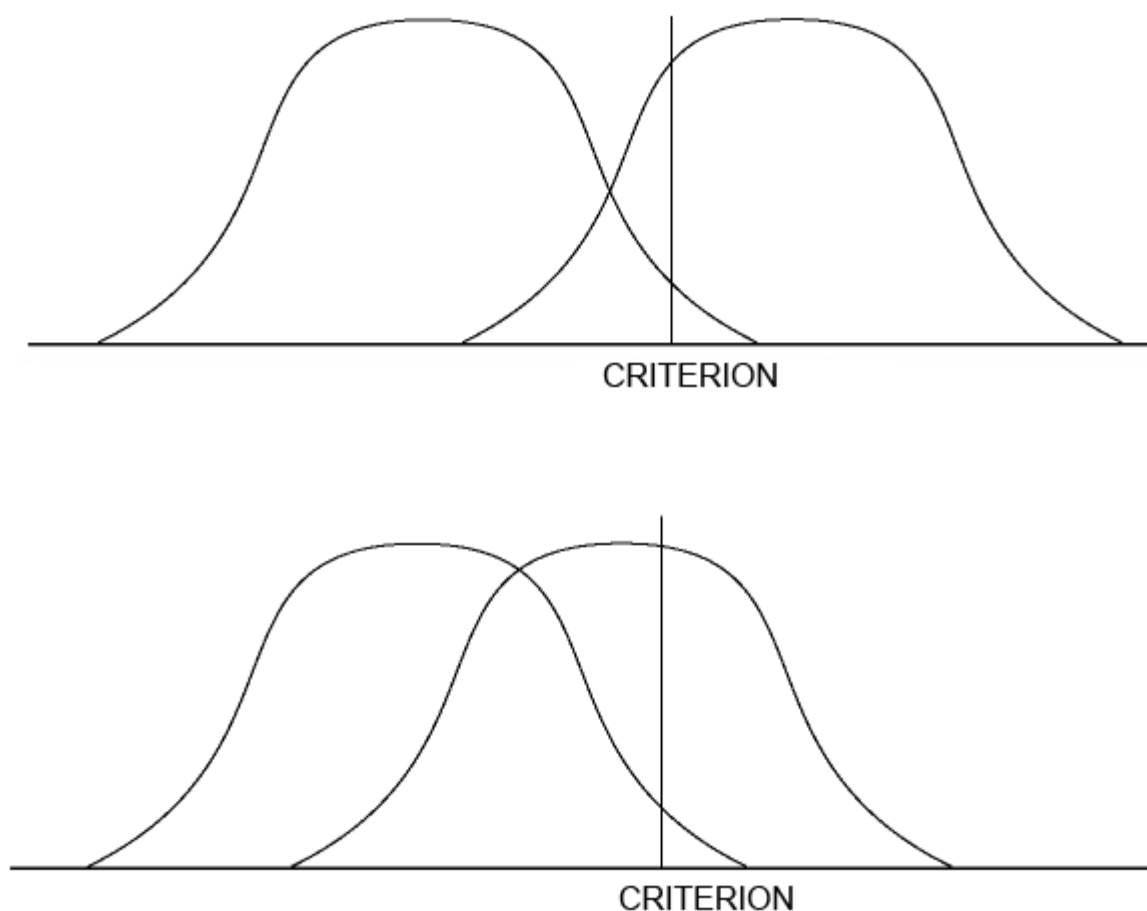
Questo è lo schema che descrive i possibili esiti della decisione in situazione d'incertezza. L'ipotesi rappresentata nello schema prevede una decisione SI o NO concernente la presenza o l'assenza di un segnale entro il rumore di fondo; pensiamo al radarista di una nave militare in tempo di guerra, con davanti a sé uno schermo con forte luminescenza di fondo: la decisione concerne la presenza o l'assenza del segnale che indica l'arrivo di un aereo nemico entro, appunto, la luminescenza di fondo. Se il radarista dice SI, e l'aereo nemico è realmente presente, si ha l'evento HIT (il bersaglio è colpito); se dice SI ma l'aereo non è presente e si tratta, di fatto, della sola luminescenza di fondo, si ha l'"errore" di FALSO ALLARME. Se dice NO e l'aereo non è presente, si ha il RIFIUTO CORRETTO del segnale; se dice NO ma l'aereo è presente, si ha l'"errore" di MISS.

	Presenza reale del segnale	Assenza reale del segnale
Decisione in condizione di incertezza		
SI	HIT	FALSO ALLARME
NO	MISS	RIFIUTO CORRETTO

La strategia ottimale della decisione dipende, in primo luogo, dal grado di incertezza della decisione, vale a dire dalla più o meno alta sovrapposizione delle curve di probabilità che definiscono la noise (o rumore di fondo: la luminescenza dello schermo, ad esempio) da un lato, il segnale più la noise dall'altro. Il valore di *d'* sta ad indicare la distanza tra le medie delle due curve di probabilità, quindi il loro grado di sovrapposizione. Si tratta di un elemento che caratterizza le condizioni "oggettive" di incertezza. L'altro fattore è dato dal *criterion*, vale a dire dal punto sull'asse delle ascisse, nel piano con le due curve ora menzionate, ove il decisore decide circa la presenza del segnale. Vista la situazione di incertezza, non è possibile porre una decisione che non comporti un errore. Si tratta, nella strategia adottata, di vedere se si privilegia la riduzione dei FALSE ALARM, adottando un

<sup>8</sup> Angelo Beretta (1968) pubblicò all'epoca un interessante ed esaustivo testo che applicava la SDT alla psicologia. Grazie agli studi condotti assieme a Beretta, mi fu possibile utilizzare la SDT in molte aree della psicologia clinica e sociale, e tra queste la lettura dei dati sociometrici quali indicatori della relazione sociale entro uno specifico gruppo, in particolare il gruppo scolastico.

criterio restrittivo circa la risposta SI; o se si vuol ridurre la probabilità di occorrenza dell'errore di MISS, adottando un criterio restrittivo circa la risposta NO.



Le due strategie hanno un'efficacia differente se vengono adottate con situazioni di incertezza diverse, come è il caso delle due figure ora presentate. A parità di *criterion*, in questo caso restrittivo circa gli errori di FALSE ALARM, si vede che quando le curve sono ben distanti (prima figura), si può ridurre la probabilità dell'errore F. A. senza ridurre di molto la propria possibilità di esplorare la curva del segnale. Nel secondo caso, di contro, lo stesso *criterion* mantiene bassa la probabilità di FALSE ALARM, ma "paga" questo evento con una esplorazione solo parziale della curva di distribuzione del segnale. Ciò significa che, quando l'incertezza è elevata, l'adozione di un criterio che tenga bassa la probabilità di F. A. non consente di apprendere, vale a dire di esplorare, di provare e di provarsi nell'analisi del segnale, accettando di commettere errori di F. A.

Se il *d'* è un fattore per così dire cognitivo, caratterizzante il grado di incertezza che ciascun decisore vive nella decisione, il secondo è un fattore sociale, fondato sull'assunzione culturale del punto oltre il quale si può accettare di commettere l'errore di FALSE ALARM e prima del quale è accettato di poter commettere l'errore di MISS. In differenti ricerche (si veda ad esempio: Carli, Canarecci, & Frare, 1973) venne sperimentalmente dimostrato che il rendimento scolastico di giovani allievi delle scuole elementari e medie inferiori dipendeva dalle dotazioni cognitive individuali per una piccola parte, e dalla relazione tra insegnanti e gruppo classe in gran parte. In particolare, era importante la relazione tra insegnante e gruppo degli allievi perché poteva influenzare la decisione circa il valore di *criterion* adottato in situazioni di incertezza. In un intervento realizzato nell'arco di cinque anni (dalla metà degli anni settanta sino alla fine del decennio) presso una ventina di scuole medie inferiori romane, si ottenne una riduzione drastica dei casi di "disadattamento scolastico" addestrando gli insegnanti a

cambiare i modelli di comunicazione del *criterion*: gli insegnanti appresero ad accettare valori bassi del *criterion* (con maggiore probabilità per gli allievi di commettere errori di FALSE ALARM) nelle prime fasi dell'apprendimento, per poi adottare valori di *criterion* più alti nelle ultime fasi dell'apprendimento (Carli, Guerra, Cannizzo, & Daini, 1980). Questi valori del *criterion* erano più bassi quando il punto di discriminazione si spostava a sinistra sull'asse dell'ascissa, e più alti quando il punto si spostava verso destra, sempre avendo come riferimento le due curve di probabilità di distribuzione della noise e del segnale (più la noise).

Ciò significava, per gli insegnanti, accettare che nelle prime fasi dell'apprendimento gli allievi potessero fare errori, potessero "esplorare" l'area del sapere, fruendo di un riscontro sulla loro esplorazione, non di una valutazione negativa degli errori commessi. Il riscontro, o se si vuole la verifica, prendeva il posto della valutazione. Questo comportava un forte cambiamento nella relazione scolastica: ad esempio comportava la messa in discussione dell'identificazione tra ciò che una persona "fa" e ciò che una persona "è": accettare che un allievo possa esplorare, sbagliando, significa accettare un processo di progressivo apprendimento attraverso tentativi ed errori; significa dare alla funzione insegnante una valenza di aiuto nell'esplorazione, dismettendo quella di giudice severo ed implacabile circa gli errori. Era l'intero sistema collusivo della relazione scolastica che poteva cambiare. Di una relazione scolastica che accettasse di aver a che fare con allievi provenienti dalle classi sociali più svantaggiate, quindi non già preparati ad un apprendimento senza errori; ciò comportò un lungo lavoro con gli insegnanti, ove vennero discusse le simbolizzazioni emozionali delle performances degli allievi, con una maggior tolleranza dell'errore e della prova, con un incoraggiamento dell'esplorazione, e non con la disincentivazione dello stesso comportamento, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento.

Fu questo un esempio di come la ricerca sperimentale in psicologia potesse dare orientamenti all'intervento, fornendo valori precisi di verifica agli insegnanti sulle conseguenze decisionali dei loro allievi.

## 6 – Conclusioni

Similarità Assunta di Fiedler, Signal Detection Theory, Picture Frustration Test di Rosenzweig, Test Sociometrico, Test di Immaginazione di Mc Clelland, questi ed altri gli strumenti e i modelli teorici che orientavano la mia ricerca dalla metà degli anni '60 sino a tutti gli anni '70. Obiettivo primario era il superamento del paradigma individualista, che era apparso così povero nello spiegare fenomeni sperimentali, a partire dalla differente risposta di gruppo e individuale allo stimolo filmico. E' l'intero complesso sperimentale che pone in evidenza come vi siano, necessariamente, dimensioni concernenti l'*interazione* entro le relazioni nei gruppi sociali; senza un'ipotesi su queste dimensioni relazionali, molte evidenze sperimentali non sono spiegabili, non possono essere comprese. Si pensi alla "partecipazione cinematografica": come si può spiegare la rilevanza sperimentale circa la restrizione dell'effetto di uno stimolo filmico sull'assetto motivazionale degli spettatori alla sola alta "partecipazione", vale a dire alla visione del film assieme ad altri spettatori, e limitatamente a chi denota una elevata *field dependence*? Che cosa fa cambiare, nei gruppi di militari in formazione, gli indici di coesione difensiva e di identificazione con l'autorità, alla visione di un film stressante? Cosa rende differenti, in una classe scolastica rispetto ad un'altra, gli indici di coesione e di efficienza nell'esplorazione al test sociometrico? Quale fattore inibisce o facilita l'esplorazione nelle prime fasi dell'apprendimento, rendendo piacevole l'apprendimento stesso per chi è dotato ma proviene da classi sociali e culturali svantaggiate; riducendo, in tal modo, situazioni di rifiuto dell'apprendimento classificate *post hoc* come "disadattamento scolastico"?

Si pensi al costrutto della Similarità Assunta: si propone quale elemento fondante la relazione sociale, sia pure ancorando la propria evidenza a dimensioni ancora individuali: è evidente, per restare nella teorizzazione di Fiedler, che le relazioni sociali saranno diverse se si pensa che l'altro si veda in modo simile o dissimile da come ci si vede. Ma come si spiega il dato sperimentale per il quale ognuno di noi, entro gruppi o strutture organizzate, abbia la tendenza a situare gli *altri in generale* ad una distanza costante, più o meno elevata; e che questa tendenza a vedere l'altro generalizzato più o meno simile a come ci si vede, abbia una influenza molto forte sull'efficienza dei gruppi e la loro dinamica evolutiva?

Sembrava impossibile rispondere a questi interrogativi, con i soli dati della ricerca sperimentale dell'epoca. Mancava qualcosa. Ma tutti i dati andavano verso una stessa direzione: nella relazione ci doveva essere "qualcosa" che non si poteva riferire ai singoli individui; si trattava di guardare alla relazione non come alla risultante di caratteristiche individuali in rapporto le une con le altre; questa opzione, tradizionale nella ricerca scientifica psicologica, mostrava tutti i suoi limiti nelle situazioni sperimentali che si andavano, via via, delineando. E' con il nostro avvicinarci alla psicoanalisi, ed in particolare ai lavori di Ignacio Matte Blanco sul modo di essere inconscio della mente e le sue caratteristiche, che si delinea poco a poco la soluzione ai nostri problemi, sollevati dal lavoro sperimentale. I principi di generalizzazione e di simmetria proposti dallo psicoanalista cileno<sup>9</sup> e l'indagine sul modo d'essere inconscio della mente che ne esitava non riguardavano la "mente individuale". E' nell'inconscio della prima topica freudiana, rivisitato ed approfondito da Matte Blanco che si fonda una nuova modalità di organizzare e sperimentare quella nozione di simbolizzazione affettiva, che negli stessi anni andava proponendo lo psicoanalista Franco Fornari. Dalla lettura delle opere di questi due grandi studiosi e dall'intenso confronto con loro, dalla strada che le loro proposte aprivano allo studio "emozionale" della relazione sociale, nacque la mia ipotesi sulla nozione di collusione. Con la collusione si potevano "spiegare" molti dati della ricerca psicosociale e molti aspetti della fenomenologia che emergeva allo studio sperimentale, sistematico, delle interazioni nei piccoli gruppi. Se, d'altro canto, la collusione era in grado di spiegare il dato sperimentale, il costrutto collusivo doveva, esso pure, trovare un'evidenza sperimentale. Qui, peraltro, si rendeva necessario un cambiamento di livello negli studi e nei modelli sperimentali. E' nel linguaggio *non narrativo*, è all'interno di testi prodotti entro la relazione, "collusivamente" se si vuole, che la collusione andava cercata. Di qui nacque la nozione di Cultura Locale come dinamica collusiva che caratterizza specifiche dimensioni istituzionali; lo studio dei testi prodotti entro le Culture Locali portò alla formulazione della metodologia di ricerca che abbiamo denominato Analisi Emozionale del Testo (Carli & Paniccia, 2001) e che riteniamo, sino a questo punto, la metodologia sperimentale più adatta per evidenziare e misurare i processi collusivi entro una relazione.

Siamo così arrivati ai giorni nostri.

Ho ricordato il lavoro sperimentale, anche se soltanto per cenni e limitatamente ad alcuni dei numerosi lavori che vennero prodotti lungo l'arco degli anni sessanta e settanta, che ha fondato la formulazione della nozione di collusione. Altrettanto importante del lavoro sperimentale, in quegli anni, è stata anche la mia partecipazione, intensa e ricca, al movimento teorico e metodologico della psicosociologia francese. Penso al modo equivoco con il quale, agli inizi degli anni sessanta, si parlava di "gruppo" in psicologia. Con la parola gruppo si indicava, indifferentemente: il gruppo sperimentale, il gruppo di analisi, il gruppo di discussione, il gruppo degli psicologi, degli economisti o dei medici, il gruppo fantasmatico, il gruppo reale, il gruppo dei capi intermedi di un'azienda o il gruppo dirigente e molte altre cose. All'epoca si organizzavano i T Group, insieme di persone che, almeno teoricamente, non dovevano conoscersi tra loro e che, sotto la guida di un trainer, passavano dieci, quindici giorni assieme per vivere un'esperienza residenziale di interazione, a forti connotazioni emozionali. La psicosociologia francese criticò fortemente la possibilità di trasferire l'apprendimento acquisito con tali esperienze entro la propria vita organizzativa e sociale usuale; propose, in alternativa, interventi psicosociali entro le organizzazioni che intendevano affrontare i problemi culturali al proprio interno. E' all'interno dell'intervento psicosociale che si rese utile, e capace di dare un senso alla funzione psicologica, la nozione di collusione.

Ricordo un pomeriggio estivo del 1976, a Palermo, a casa di Gigliola Lo Cascio; una riunione con le collaboratrici di cattedra con le quali lavoravo all'Istituto di Psicologia di via Divisi. Si stava discutendo sulla povertà degli strumenti concettuali della psicologia generale, quando si parlava di relazione sociale e se ne volevano cogliere le dimensioni emozionali. Fu durante quella discussione che proposi il termine collusione, per indicare la relazione emozionale e simbolica che caratterizzava la relazione sociale, se vista da un punto di vista psicologico. Mi pentii, più tardi, per aver utilizzato un termine che, nella nostra lingua, indica innanzitutto un accordo delinquenziale tra persone. Ma nel pensare a quel termine, era in me presente il suo etimo, *cum ludere* vale: giocare assieme, ed anche le varie declinazioni che il verbo *ludere* assume in combinazione con le diverse preposizioni: alludere,

---

<sup>9</sup> Matte Blanco era cileno di nascita e di cultura, ma si era formato alla psicoanalisi con frequenti e lunghi soggiorni in Inghilterra e negli Stati Uniti. All'epoca della sua opera più importante (1975) Matte Blanco viveva e lavorava a Roma.

illudere, deludere...colludere, appunto. Interessante notare che in tutte queste variazioni della parola, *ludere* sembra indicare una dimensione sociale, ed al contempo strettamente ancorata alla dimensione simbolico emozionale.

### Bibliografia

- Ancona, L., & Bertini, M. (1963). Aggressivity Discharge Effect through Films Causing strong Emotional Stress. *Ikon*, 19 (57), 7-27.
- Ancona, L., & Carli, R. (1970). La dinamica della partecipazione cinematografica. *Contributi dell'Istituto di Psicologia U.C.S.C.*, 30, 21-45.
- Ancona, L., & Croce, M.A. (1967). Dinamica psichica e dinamismo cinematografico. *Arch. Psicol. Neurol. Psych.*, 28, 85-106.
- Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Pinceton N.Y: Van Nostrand (trad it. *La motivazione*, Il Mulino, 1973).
- Beretta, A. (1968). TDS: *la teoria della detezione del segnale*. Firenze: OS.
- Carli, R. (1968). La Similarità Assunta come indice di adattamento sociale. *Annali di Psicologia*, 1, 1-3.
- Carli, R., & Esposito, P. (1971). Contributo sperimentale allo studio della dinamica di gruppo e delle relazioni con l'autorità nella partecipazione cinematografica. *Arch. Psicol., Neurol., Psych.*, 32, 231-285.
- Carli, R., Canarecci, P., & Frare, M. (1973). Livello scolastico, classe sociale e dinamica decisionale. *Arch. Psicol., Neurol., Psych.*, 34 (6), 541-570.
- Carli, R., Guerra, G., Cannizzo, G., & Daini, S. (1980). *Aggiornamento degli insegnanti: Una proposta di intervento psicosociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Carli, R., & Mosca, A. (1980). *Gruppo e istituzione a scuola*. Torino: Boringhieri.
- Carli, R., & Panizza, R. M. (1981). *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Panizza, R. M. (2001). *L'Analisi Emozionale del Testo*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiedler, F.E. (1954). Assumed similarity measures as predictors of team effectiveness. *J. Abn. Soc. Psychol.*, 49, 381-388.
- Fiedler, F.E. (1958). *Leaders attitudes and group effectiveness*. Urbana: University of Illinois Press.
- Matte Blanco, I. (1975). *The Unconscious as Infinite Sets. An Essay in Bi-Logic*. London: Duckworth & Company (trad. it. *L'inconscio come insiemi infiniti*, Einaudi, Torino, 1981).
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowell, E.L. (1953). Analysis of imaginative stories for motivational content. In D.C McClelland, J.W Atkinson, R.A Clark, E.L. Lowell, *The achievement motive. Century psychology series* (pp. 107-138). East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Moreno, J. L. (1943). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington: Nervous and mental disease Publ. Co.
- Pagès, M. (1968). *La vie affective des groups*. Paris: Dunod.
- Rosenzweig, S., Fleming, E.E., & Clark, H.J. (1947). *Revised Scoring Manual for the Rosenzweig Picture-Frustration Study*. St. Louis: Saul Rosenzweig Pbl.
- Rosenzweig, S., & Kogan, K.L. (1949). *Psychodiagnosis; an introduction to tests in the clinical practice of psychodynamics*. N.Y.:Grune Stratton.
- Rosenzweig, S.(1992). PFS: Picture-frustration study: manuale integrato delle tre forme per adulti, bambini e adolescenti. Firenze: OS.
- Witkin, H.A., Dyk R.B., Faterson, M.F., Goodenough, D.R., & Karp, S.A.. (1962). *Psychological Differentiation*. New York: Wiley (trad. It. *La Differenziazione psicologica*, Roma, Bulzoni, 1962).