

La nascita della capacità di narrare

Susanna Messeca

Abstract

Descrivo la comparsa della capacità di narrare nel caso di una bambina adottata con tratti autistici. Tale capacità è divenuta possibile, a mio parere, prima di tutto in seguito alla tardiva esperienza interna della *continuità dell'esistere*, strettamente connessa al vissuto di quegli *involucri sensoriali* usualmente forniti ai lattanti dalle cure materne primarie, che contribuiscono alla costruzione di un *Sé corporeo*. Nonostante il suo rifiuto di ogni genere di narrazione, i genitori adottivi hanno potuto raccontarle la sua vera storia, apparentemente da lei accettata senza problemi. Nella relazione psicoterapeutica ha potuto in seguito riconoscere ed elaborare la drammatica *verità emotiva* inconscia relativa a quella storia. E' iniziata una nuova fase in cui, dopo sei anni di trattamento, ha appreso a narrare della sua vita reale e delle sue nuove relazioni pre-adolescenziali.

Parole chiave: *Continuità dell'esistere, involucri sensoriali, bidimensionalità, Sé corporeo, separatezza, narrazione*

Faceva talmente freddo quell'anno che le loro grida si gelavano in aria. Fu soltanto nella primavera seguente che si comprese quello che volevano dire

Rabelais

Introduzione

I bambini adottati, nelle loro relazioni più intime, come quelle con i genitori o i terapeuti, incontrano con terrore aree cieche della mente, dei *vuoti* ai quali non possono dare un senso, simili a fratture, abissi, che interrompono la *continuità dell'esistere* (Winnicott, 1985): non c'è nessuno che possa raccontare loro del periodo della vita pre-natale, dei primi piccoli avvenimenti dopo la nascita, si sentono come “derubati del loro passato” (Artoni, 2012).

I traumi precoci, la carenza di cure materne nel primo anno di vita, hanno spesso effetti devastanti sulla capacità di assimilare l'esperienza in forma narrativa.

Alcuni di questi bambini utilizzano delle difese di tipo autistico, che congelano le angosce impensabili, pur avendo spesso delle segrete aree sane della mente in grado di aprirsi, sia pure lentamente, a relazioni umane significative. Molti di loro sviluppano un *falso sé*, adattandosi in maniera *adesiva* (1) all'ambiente dei genitori adottivi, o anche al terapeuta, per un muto disperato bisogno di aggrapparsi totalmente a qualcosa o qualcuno che rappresenti per loro quella *spina dorsale*, (quell'*esoscheletro*, come lo definisce Bion), di cui si sentono privi, ma con il rischio di lasciare inaridire le loro potenzialità creative. Alcuni, come vedremo nel caso di F., hanno sviluppato delle capacità di *resilienza*, per fattori innati o ambientali, difficili

da definire, salvando segretamente delle aree in grado di resistere al trauma, di permettere una ricostruzione del Sé gravemente danneggiato. (Cancrini- Biondo, 2012). In questo caso un trattamento psicoanalitico è possibile, con gli opportuni adattamenti necessari per poter trovare un linguaggio comune con il bambino.

Nelle fasi iniziali lo psicoterapeuta si trova per lungo tempo a sostenere il ruolo di *Io ausiliario*. Sente che innanzitutto è necessaria, per il paziente, la riparazione del *sensò di un Sé corporeo* (Haag, 1992), perché possa parallelamente sviluppare la capacità di annodare dei *legami* nella mente, accettare la *separatezza* corporea (Tustin, 1990) e di conseguenza la capacità di narrare e di comunicare con gli altri.

Il senso della *continuità dell'esistere* a cui accennavo è alimentato dall'esperienza di quegli *involucri sensoriali* (Anzieu, 1985) forniti ai lattanti dalle cure materne fin dai primi mesi di vita, che sono mancati, o vissuti in misura insufficiente, alla maggior parte dei bambini che vengono adottati (2), trasferiti in una nuova cultura, dove sperimentano, con sospetto, odori, sapori, suoni, completamente diversi da quelli della primissima infanzia.

I genitori adottivi non sempre riescono ad essere empatici con questa realtà, – che pure intuiscono in qualche modo attraverso il malessere dei figli – ma che richiama alla mente il loro stesso trauma: quello di non averli potuti generare. E' difficile per loro, se non sono opportunamente aiutati, creare una sorta di *area transizionale* all'interno del gruppo familiare, nella quale coltivare delle *narrazioni mitiche* su ciò che non si sa della vita precedente dei loro bambini. Anche il terapeuta ha difficoltà a mettersi in ascolto di queste esperienze pre-verbali espresse a livello corporeo e difficili da raggiungere.

Del resto anche per ciascuno di noi è arduo mettersi in ascolto di *parti di sé* prive di linguaggio, in relazione a profonde ferite del passato, che in qualche modo sente di dover adottare (3).

In questo lavoro metterò a fuoco i problemi a cui ho accennato in relazione all'impossibilità di narrare, e le fasi del suo iniziale superamento, nel caso di una bambina adottata che ho seguito in psicoterapia individuale.

Ho parlato in un precedente articolo “La scoperta del mondo interno attraverso la fiaba” (Funzione gamma, 2006), di come bambini autistici e psicotici apprendano la capacità di narrare in piccoli *Laboratori della fiaba* (Lafforgue, 1995), nei quali fanno esperienza innanzitutto di *involucri sensoriali* presenti nel setting della stanza di terapia, come cuscini morbidi, una panca dura, il viso e la voce del narratore ecc. involucro che forniscono quelle esperienze sensoriali di contenimento pre-verbale, necessarie allo sviluppo del pensiero (Anzieu, 1985, Houzel, 2010). La stessa fiaba viene narrata per molti mesi o perfino anni, poiché i piccoli pazienti di solito impiegano molto tempo nell' apprendere solo a mettere a fuoco le espressioni visive del narratore, collegandole alla musica della sua voce, prima di poter comprendere i contenuti del racconto.

In seguito a questa esperienza mi sembra di poter dire che primo presupposto della capacità di narrare è la percezione della *continuità della propria esistenza*, che si crea, come ho detto prima, attraverso la costruzione di un *sé corporeo* e l'accettazione della *separatezza*.

In molte esperienze di psicoterapia con bambini adottati (Artoni, 2012) i terapeuti riscontrano che la maggior parte di loro rifiutano lo studio della storia a scuola. Una mia piccola paziente che ascoltava volentieri narrazioni di fiabe – pur dichiarandosi allergica allo studio della storia – voleva sentir narrare solo racconti in cui si parlasse di una donna che rimaneva incinta e della nascita del suo bambino. Questi temi rappresentavano per lei un chiodo fisso e li ascoltava con estrema attenzione, dondolandosi sulla sedia, come in attesa di poter immaginare qualcosa di quella parte mancante nella storia della sua infanzia.

La piccola paziente di cui intendo parlare più a lungo, Flaminia, di 7 anni, impediva energicamente, prima ancora di ascoltarle, tutte le narrazioni, come se ne avesse terrore. Ascoltò a 9 anni dai genitori, durante il secondo anno di psicoterapia, quella sulla sua vera storia, che accettò con compiacenza apparente, ma, come ho potuto capire in seguito, con un inconscio rifiuto.

Riporterò stralci da alcune sedute della sua psicoterapia, durata 6 anni, dalle quali emerge la lenta e tormentata evoluzione della sua capacità di pensare e di narrare, cioè la capacità di tessere dei fili nella propria mente, sul vuoto iniziale della sua esistenza.

Primi incontri con Flaminia

F. è stata adottata a 1 anno in un paese dell'America del Sud, da una coppia non più giovane che non poteva avere bambini.

I genitori raccontavano, nelle sedute di consultazione, che la piccola non poteva stare seduta quando sono andati nell'orfanotrofio a cercare un bambino da adottare, nè girarsi da sola nel lettino. Tuttavia intuirono, da qualche indizio che non mi seppero descrivere, delle potenzialità di sviluppo, la sua intelligenza e disponibilità alla relazione, e l'accettarono così com'era. Dopo alcuni mesi, in seguito a consultazioni con medici e terapie di ogni genere, F. nella loro casa riprese a crescere sia fisicamente che psichicamente: sviluppò un buon appetito, la curiosità, un'arcaica capacità di comunicare con gli altri. Il neuropsichiatra da cui l'avevano portata aveva diagnosticato “disturbo pervasivo dello sviluppo” (4). Flaminia, nonostante tutto cominciò a rifiorire, come una pianta vitale messa in un nuovo vaso con nuovo terreno e nutrimento. Imparò a camminare dopo pochi mesi e infine a parlare dopo qualche anno, con l'aiuto di una brava psicomotricista e di una ortofonista. Paure misteriose rallentavano tuttavia lo sviluppo delle capacità di apprendimento di F., e rendevano difficile la vita all'ambiente che la circondava: erano paure relative a elementi che sono espulsi dal corpo in modo imprevisto, come ad esempio il vomito,

la tosse, o gli starnuti, il cui significato sembrò emergere anni dopo. Aveva in particolare molta difficoltà con la defecazione, Solo dopo alcuni mesi di terapia F. cominciò ad andare più regolarmente in gabinetto.

I genitori sottolineavano che F. non poteva ascoltare racconti di nessun genere, dai quali sembrava estremamente spaventata: impediva anche a loro di vedere dei films in TV, che lei voleva costantemente spenta. Era seguita farmacologicamente da un neuropsichiatra perchè era sempre molto agitata e dormiva male.

Quando la portarono da me, nell'istituzione dove lavoro, con la prescrizione di due sedute di psicoterapia alla settimana, Flaminia aveva 7 anni e frequentava la I elementare. Si creò un'équipe, che fu di grande aiuto al mio difficile lavoro con lei, costituita dalla neuropsichiatra che si occupava della scuola, e dalla collega psicoterapeuta che seguiva i genitori. Ci incontravamo periodicamente, spesso anche con la partecipazione dei genitori.

Nella prima seduta F. si presenta come una bambina alta e magra con i capelli sempre spettinati che le piovono davanti al viso. Si agita in continuazione e cammina per la stanza come se dovesse scaricare una tensione insostenibile. Alterna sorrisi e smorfie, parla in modo ecolalico, ma dà l'impressione di capire quando le si parla con calma. Non sempre ricambia lo sguardo, solo in seguito sarà possibile. La sua *ecolalia differita* consiste nel ripetere alla lettera frasi di ramanzine, spiegazioni e descrizioni di sé stessa, che sembrano registrate meccanicamente dai discorsi degli adulti, con le loro stesse tonalità di voce, oppure a volte contraffatte da una sua voce stridula, in cui c'è solo il pronome *tu*, in quanto rivolte a sé stessa. Tuttavia questa ecolalia sembra rivelare anche una capacità segreta di rispecchiarsi negli altri, come per apprendere chi è lei: colpisce che queste frasi vengano da lei utilizzate in momenti appropriati, indicando una sua intelligenza, come si servisse di strumenti preconfezionati al momento opportuno. Nei suoi scarabocchi c'erano per lo più le parti del corpo, o spirali circolari.

Per lungo tempo le parlo alla terza persona sia di me che di lei e di tutti i personaggi dei nostri discorsi, come si fa con i bambini molto piccoli, per evitare l'*io* e il *tu* che confondono.

Fin dalle prime sedute percepisco in Flaminia un bisogno acuto di attenzione, e sento il pericolo che lei possa perdere la sua consistenza corporea, anche solo per un mio momentaneo distacco mentale, quasi che una distrazione fosse equivalente a un aborto, a un reale espellerla dal grembo della mia mente. Questo insieme di pensieri, mentre F. spalmava sul tavolo e sul pavimento materiali informi come la pasta da modellare, mi permettono di capire quanto precaria sia in lei la certezza della *continuità dell'esistere*, e il conseguente bisogno di aderire a qualcosa di *bidimensionale*, come una superficie solida.

Il dolore indicibile e inconsapevole per ogni separazione viene espresso, per un certo

tempo, dall'afflosciarsi del suo corpo specialmente alla fine delle sedute, o all'annuncio delle vacanze. Dopo alcuni mesi propongo dei rituali di fine seduta, per prepararci al distacco, consistenti nel pulire insieme le superfici su cui ha appiccicato la pasta per modellare. I rituali contribuiscono al contenimento delle sue profonde angosce che non possono essere raggiunte solo dal linguaggio verbale.

Questo *bisogno di incollarsi* è presente anche nel rapporto con me, che per lungo tempo sento di rappresentare per lei una *gemella immaginaria* (Bion, 1962,a), mi chiede sempre con ansia di fare anch'io insieme a lei gli stessi giochi. Solo molto tempo dopo sarà capace di *giocare da sola alla mia presenza*.

Ricerca delle forme a cui aggrapparsi

Flaminia chiede spesso di avere un *portachiavi*, *gli stivali*, o vedere *i mutandoni* oggetti di cui nemmeno i genitori sanno spiegarmi il senso.

Nel mio contro-transfert provo spesso un senso di spossatezza, di claustrofobia, faccio fatica a pensare, ad essere quel *compagno vivo* di cui parla l'Alvarez. Tuttavia comincio a considerare le sue frasi ripetute come delle *forme* a cui lei si aggrappa (5) come per creare dei punti fermi, delle boe, nel mare di instabilità e confusione in cui si trova. Considero anche i contenuti delle paure, (la tosse, il singhiozzo, ecc.) ripetuti di frequente, e privati di senso, come aggregati di immagini note, benché spaventose, a cui aggrapparsi.

Nuove forme di aggregazione, comparsa della scrittura

Settembre 1° anno

Dopo alcuni mesi, al ritorno dalle prime vacanze estive, i genitori dicono che a casa va meglio con l'intestino. In una seduta di settembre, *nel mio ruolo di io ausiliario, incoraggio un gioco che appare per caso, quello di fare delle polpette con quel didò, che di solito spiaccica sul pavimento: dico che oggi facciamo finta di preparare del cibo, che cucineremo nelle pentoline. Alla fine della seduta per la prima volta cerca tra le letterine la F. di Flaminia, suscitando in me un'intensa gioia.* Forse quel gioco di aggregare palline di didò (da notare che ha accettato di *fare finta che...*), può essere divenuto per lei un modo diverso di creare dei nuovi *punti di aggregazione, intorno a cui sentirsi coesa*, insieme a una trasformazione della cacca – a un altro livello più evoluto già presente in lei – che comincia a lasciare andare.

Flaminia ora ha potuto cercare la lettera del suo nome, così come ha potuto nel suo corpo cominciare a usare in modo appropriato lo sfintere anale. Questa improvvisa capacità di apprendere mi sembra uno di quegli indizi che possono aver convinto i genitori ad adottarla, e che alimentano la loro speranza, nonostante tutti i suoi problemi.

A fine seduta, nei mesi successivi, lo *scrivere*, cioè il cercare delle letterine, ricompare spesso.

Tutto questo mi fa pensare che l'invenzione della scrittura poteva avere il significato di sottrarre alla morte, all'indifferenziato, dei ricordi di avvenimenti o persone scomparse. Era anche un modo con cui i commercianti potevano creare un linguaggio più stabile per gli scambi, provenendo da paesi distanti l'uno dall'altro. Questo sta accadendo tra Flaminia e me in quella fase.

Come si può immaginare, questi progressi non sono lineari, ma sono segnati da frequenti, lunghe regressioni alle sue stereotipie e idee fisse, che la rassicurano, da una tendenza a paralizzare i processi in evoluzione, che subentra in modo improvviso, e ricomparirà di frequente sotto altre forme (come vedremo in seguito), quando si renderà conto dell'emergere di sentimenti impreveduti, o del pericolo di crescere.

Ad esempio (febbraio 1° anno, dopo 9 mesi di psicoterapia)

"Dopo aver cancellato con il nero i disegni che aveva fatto, all'improvviso scrive la M di mamma. Commento che forse vuole bene alla mamma. Lei poco dopo stacca il contatto, come se fosse stanca, come se le mie parole "voler bene" evocassero emozioni difficili da reggere in quel momento. Si intrattiene con le sue stereotipie, come far oscillare oggetti in modo ripetitivo, continuando a fare smorfie con il viso. Capisco solo in seguito che l'esperienza di sentir nominare i sentimenti - sia buoni che cattivi - può essere vissuta da lei quasi come un pericolo mortale. Il mio evocarli tuttavia ha forse per me la funzione, talvolta, di creare dei punti di appoggio al mio senso di smarrimento.

Più di un anno dopo (maggio del 2° anno) inventerà dei rituali con i quali contenere questa esperienza sconvolgente dello scrivere, facendo dei giri di corsa intorno al tavolo e a me che sono lì seduta accanto a lei, come tracciando un cerchio immaginario.

La percezione del distacco, la continuità dell'esistenza

Aprile 2° anno, ultima prima di Pasqua. (8 anni)

Scopro che insieme a una crescente capacità di divenire consapevole dei distacchi c'è in Flaminia un' iniziale percezione del tempo, intrinseca allo sviluppo del *senso di una continuità dell'esistere*. Fino a questa seduta, a cui accenno, sembrava sorda alle mie spiegazioni sulle vacanze e i giorni di assenza: per lei non avevano senso *il prima, il dopo*, i giorni della settimana, il calendario:

" Per la prima volta sento che F. ha capito che non ci vedremo per una settimana, mi ha ascoltata con attenzione...La madre al ritorno dalle vacanze mi dice che ha appreso a leggere le date sul calendario. Le leggeva ogni giorno, per contare quelli che mancavano alla ripresa delle nostre sedute"

Al ritorno da queste vacanze di Pasqua l'aggressività verso di me, negli insulti a fine seduta, ha preso il posto di quella contro sé stessa che si esprimeva nell'afflosciarsi del suo corpo: ha appreso con interesse le parolacce, pur senza capirle: *stronza* ad esempio, e bestemmie di sua invenzione, con le quali mi esprime implicitamente la

Funzione Gamma, rivista telematica scientifica dell'Università "Sapienza" di Roma, registrata presso il Tribunale Civile di Roma (n. 426 of 28/10/2004) – www.funzionegamma.it

rabbia per la separazione, per la prima volta. Si diverte a scandalizzare, e a suscitare negli altri delle reazioni aggressive, come la comparsa del *no* nei bambini sani intorno ai 2 anni. Non so se lei o io prendiamo le letterine dell'alfabeto per scrivere *stronza*. Si diverte molto a questo nuovo gioco, e l'apprendimento della scrittura fa molti progressi.

Maggio 2° anno

Il gioco delle capriole ripetuto più volte segnala la consapevolezza del proprio corpo, una nuova sensazione di *continuità*. Esprime il bisogno di *essere guardata*. Allo stesso tempo compare la curiosità...

Nel mese seguente, in giugno, accanto ad espressioni più dirette e consapevoli della sua aggressività compaiono nei nostri dialoghi l'*io* e il *tu*. Da tutto questo intuisco la sua iniziale accettazione della *separatezza*.

Il racconto della sua adozione.

Durante le vacanze di Natale del 2° anno i genitori decidono di dirle la verità sulla sua nascita, in occasione della gravidanza di una loro amica. Flaminia ha cominciato a fare delle domande, cosa che prima non accadeva: "Era anche lei nella pancia della mamma prima di nascere? succhiava al suo seno?" Questo racconto è possibile ai genitori non solo perché hanno cominciato a pensare che sia giusto dirle la verità, ma anche perché F. sembra più *in grado di capire una narrazione*: ha ormai appreso cosa siano il passato e il presente, mentre l'idea del futuro è ancora per lei impensabile. In seguito comincia a migliorare molto anche a scuola. Dice alla madre adottiva che secondo lei la madre che l'ha lasciata nell'orfanotrofio deve essere morta, dichiara che non vorrà mai più tornare nel suo paese: sta bene qui con loro. Intuisco solo in seguito che questa reazione di Flaminia era forse un tentativo di eliminare emozioni intense e intollerabili nei confronti dell'immagine della madre naturale, ma esprimeva anche compiacenza nei riguardi dei sentimenti dei genitori, da lei probabilmente percepiti in modo inconscio.

Col tempo comincia a divenirmi più chiaro il significato del suo rifiuto per i films e per le narrazioni di qualunque genere:

Per molti mesi nel 3° anno (F. ha 9 anni) le sedute sono intasate dall'idea fissa del vomito, da lei vissuta con orrore e una strana eccitazione a livello fisico. Mi chiede sempre *se ho vomitato... sua madre ha vomitato... possiamo disegnare insieme la bacinella per il vomito?* Queste immagini divengono talmente ossessive che l'avvicinarsi della seduta con lei provoca in me un reale disgusto, come se dovessi affrontare la *puzza del vomito*.

Ma che cosa Flaminia ha bisogno di vomitare? Che cosa non ha potuto digerire a un livello profondo?

Nei giochi, nel turpiloquio e nei disegni emergono pensieri molto concreti e intensi in relazione con una ossessiva curiosità sulle differenze sessuali, sul concepimento e la

nascita, insieme a questa idea fissa sul vomito. Mi chiedo se questo potesse alludere anche a un intenso rifiuto della *sua* nascita, della *sua* storia, che si estende a tutte le storie, o forse anche a una fantasia inconscia di *essere stata espulsa, vomitata*. Il vomito fa pensare anche che non ha uno spazio interno sufficiente in cui accogliere dei pensieri confusi e concreti da cui si sente invasa e che deve espellere.

Questo vomito e questo rifiuto che dura per molti mesi si chiariscono quando comincia a propormi dei giochi in cui lei è una piccola lattante e io sarei la sua mamma biologica, proposte di giochi difficili da gestire, ma che somigliano a delle *proto-narrazioni*.

La relazione immaginaria con la madre naturale.

Marzo 3° anno, (9 anni)

In questa fase F. fa a volte dei giochi che interrompono la monotonia delle idee fisse, nei quali *facciamo finta* di cucinare insieme o *fare le signore*.

"Propone un gioco in cui lei finge di essere una lattante sulle mie ginocchia...La lascio sedersi nel mio grembo a far finta di succhiare il mio latte. Ma a un tratto mi morde, dimenticando che facciamo finta, sento che sono diventata per lei realmente quella madre che l'ha messa al mondo e poi l'ha abbandonata. (o forse vomitata, espulsa con un colpo di tosse, uno starnuto?) Dopo aver fermato il gioco, descrivo quello che è successo tra di noi, che forse mi stava raccontando quanto è arrabbiata con quella prima mamma, che nella sua mente è ancora viva. Ripropone il tema del vomito, come un discorso scollegato, o come per "vomitare" le mie parole, ma io rispondo per la prima volta con un'interpretazione, pensando che mi può capire: la bambina che voleva staccare con un morso il capezzolo dalle tette della mamma non può digerirlo: le rimane sullo stomaco e le provoca il vomito.

Dopo una gran confusione, con la quale sembra esprimere un nuovo rifiuto di quello che le ho detto, costruisce una casa con i cuscini: "lì c'era una signora".. come se per la prima volta iniziasse a raccontare una storia..."

Da questo momento c'è una svolta nelle capacità di F. di fare esperienza dei suoi pensieri in forma simbolica. Rimane sempre un mistero come ciò avvenga nella mente umana.

Il tema della casa da questa seduta in poi durerà anni nei suoi giochi e disegni: uno spazio che le appartiene, che può avere molti significati. **(disegno 1)**

Flaminia elabora la sua storia.

3° anno (9 anni)

La casa delle sue fantasie lentamente si trasforma, diviene poi un castello e infine una nave, per qualche mio suggerimento – prontamente accolto da F. – che inserisco quando compare quella sua ripetitività con cui sembra cercare di riempire un vuoto devastante (quel vuoto nella vita di tutti i bambini adottati che non è possibile riempire, ma su cui si può solo tessere una trama sottile).

La casa assume sempre più il significato di delimitare degli spazi, che si arricchiscono con delle articolazioni all'interno di un contenitore complesso e interessante. Sembra crearsi nella mente di F. una possibilità di delimitare un *dentro e un fuori*. Si appassiona sempre più a disegnare, sia pure con tratti rozzi, le stanze, la disposizione dei mobili, il giardino, il ripostiglio degli attrezzi, ecc. Solo, per molto tempo, c'è sempre un posto per la bacinella del vomito, che poi lentamente scompare. La casa si presta a rappresentare la consapevolezza del suo corpo, del suo mondo interiore, un'iniziale accettazione della casa dei genitori adottivi in cui è stata accolta, e della psicoterapia, divenute due punti fermi nella sua vita.

In seguito un nuovo gioco comincia ad appassionarla: quello del *viaggio immaginario*, che si svolge con ansia, insieme all'entusiasmo, finisce sempre con il ritorno a casa (6).

Nei due anni successivi si alternano questi due temi nei suoi giochi: quello dell'arredare case o castelli immaginari, luoghi di sosta dei nostri viaggi, e quello, che prevale in una seconda fase, che mette l'accento sul viaggiare insieme in aereo, o in nave, o in auto, o in treno, portando con noi valigie e soprattutto *i documenti*. Il **disegno n. 2** rappresenta la nostra nave che viaggia nel mare.

Entrambi questi giochi, mi sembrano connessi con la lenta elaborazione della sua storia.

Inverno 5° anno (11 anni)

In queste che lei chiama *Immaginazioni* c'è sempre il tema dei *documenti* – per lei molto importante, una nuova *idea fissa* – che dobbiamo procurarci per il viaggio.

Comincio a pensare, molto tempo dopo, che queste fantasie rappresentassero un modo di organizzare una sua *pre-istoria* con elementi del racconto dei genitori sul *viaggio che loro hanno fatto per andare a prenderla*, le peripezie relative al dover aspettare *i documenti* per poterla adottare, oppure il suo viaggio con loro dal Sud America al paese in cui hanno potuto vivere nella stessa casa.

Quando nel gioco dobbiamo scegliere un paese in cui andare con l'immaginazione, rifiuta sempre categoricamente il suo: non ci tornerà mai più, non vorrà mai nemmeno imparare quella lingua. Non risponde quando le chiedo perché. Ho l'impressione che per lei siano collegati a qualcosa di orribile, che vorrebbe avere definitivamente *vomitato*.

Fantasia e realtà, nascita della capacità di narrare

Novembre 5° anno

In questa fase compaiono nelle sedute delle narrazioni reali: *per la prima volta mi descrive in modo realistico un fatto realmente accaduto, che l'ha sconvolta: un allagamento improvviso a casa sua. Racconta camminando agitata per la stanza, con i capelli davanti agli occhi, come nella prima seduta* (ma stavolta con grande concentrazione per potermi spiegare), *riportando frasi dette da altri, con le*

inflessioni dialettali dei parenti. Sembra aver bisogno di ricorrere a strumenti più primitivi, come il linguaggio ecolalico dei primi tempi, per poter trasformare in un discorso la drammaticità delle sue emozioni.

In seguito compare l'interesse per il futuro, finora vissuto solo con la rabbia per l'attesa, racconti fantastici di come sarà quando sarà *grande*, che dobbiamo insieme rappresentare come *pièces* di teatro.

"Flaminia chiede di fare il gioco "dell'Immaginazione": dovevamo uscire con i vicini di casa, amici dei genitori. Ci dobbiamo vestire e truccare (in questa fase lei è molto interessata alla cosmetica). Nel gioco torno ad essere per lei una gemella immaginaria: dovevo fingere di truccarmi anch'io come lei.

Come avviene spesso negli ultimi tempi, questa fantasia viene interrotta dall'immagine improvvisa di sé stessa paralitica sulla sedia a rotelle (Una sorta di sogno-allucinazione, che ripete spesso come per paralizzare qualche nuovo pensiero che la spaventa, erede delle stereotipie autistiche degli anni precedenti).

Le dico allora che vorrebbe paralizzare il tempo, decidendo lei di essere già grande, e truccarsi come se avesse 20 anni, ma anche di ritornare piccola come quando non sapeva camminare. Mi ascolta perplessa.

Flaminia ripristina il corso dell'immaginazione: "dopo veniva a casa mia, mi chiedeva di visitare la stanza da letto mia e di mio marito e quelle dei figli. Io, continuando a giocare, dico che mio marito era andato a lavorare. Lei è delusa: peccato, voleva conoscerlo.

Mi lascia poi, sempre nel gioco, per andare da sola al bar di fronte a casa mia, non devo seguirla, ma aspettarla. Finge di parlare e ridere con un giovane cameriere del bar che, dice dopo, avrebbe 19 anni e le farebbe la corte.

In questo gioco sembra che F. possa immaginare il trascorrere del tempo che comporta anche il futuro (7), rinunciando momentaneamente alla difesa della paralisi presente nel terribile gioco della sedia a rotelle. (Nel **dis. N. 3** c'è di nuovo l'interno di una casa, quella di quando sarà grande, ma con la presenza della sedia a rotelle)

Nei mesi seguenti i genitori mi raccontano che comincia a vedere qualche film in TV. Spesso ci sono tra genitori e figlia discorsi che esprimono interesse per la sua storia. Sempre più compare la consapevolezza della crescita e di un futuro che desidera raggiungere.

Aprile 6° anno (13 anni)

Da alcuni mesi i giochi di immaginazione sono sempre più spesso sostituiti dal racconto di cose reali che avvengono nel presente: quello che succede a scuola, con i compagni. C'è una bellissima seduta in cui per la prima volta mi racconta della sua adozione:

Oggi, mi accorgo che i capelli, ben tagliati, per la prima volta dopo anni, non le piovono più davanti agli occhi, è diventata più carina, sono molto diminuiti i consueti tic. Dopo essersi passata il lucidalabbra “segreto” allo specchio, mi chiede quanto ci mettono le tette a crescere. Intanto disegna la sua scuola dopo aver scritto più volte “Luca”, bambino che sputa, è sporcaccione. Disegna anche il parco-giochi dove lo incontra. Io sono pensierosa e l'ascolto, sento che sta diventando un'adolescente. A un tratto Flaminia interrompe questi discorsi per raccontarmi con molto pathos, che quando aveva un anno mamma e papà sono andati a prenderla al suo paese nell'America del Sud, nell'istituto, l'hanno portata a Napoli e hanno fatto una grande festa con gli amici, una bella torta su cui era scritto “Benvenuta”.

Voglio concludere con questa bella seduta, anche se, con la fine della psicoterapia, alcuni mesi dopo, so che molti problemi restano aperti. Mi auguro che la vita continui ad aiutarla, e che nella sua mente possano aprirsi altri spazi in cui le sarà possibile cominciare ad arricchirsi anche con le storie di altre persone, che finora non le piaceva ascoltare.

Conclusioni

In questo lavoro ho messo a fuoco come le carenze nella struttura del *sé corporeo*, per la insufficienza degli *involucri sensoriali* comuni alla prima infanzia, e la mancanza di narrazioni sui primi tempi della vita, siano in relazione al vissuto di *vuoti* angosciosi nella mente dei bambini adottati, un'interruzione della loro *continuità dell'esistere*. Ho portato come esempio il caso di una bambina con tratti autistici, che rifiutava ogni genere di narrazioni; ha potuto in parte recuperare questo senso di *continuità* con l'aiuto della psicoterapia e dell'ambiente favorevole nel quale era inserita, uscendo gradualmente da una *situazione bidimensionale* (Meltzer). La tormentata elaborazione inconscia relativa al racconto della sua adozione da parte dei genitori adottivi ha spinto entrambe ad avvicinarci al significato dei suoi terrori, espressi dapprima nei *fantasmi corporei*, poi nei giochi, sempre più simili a *proto-narrazioni*, in cui la bambina ha espresso la sua *verità emotiva*. Ha potuto così, lentamente, costruire un'*area transizionale*, cominciare sia a esprimere le sue fantasie che a narrare la realtà della sua nuova esistenza, e, nonostante l'interferenza paralizzante di paure mai sopite, cominciare ad aprirsi al futuro.

Note

- 1) E. Bick ha introdotto il termine *identificazione adesiva*, ripresa da Meltzer e Tustin, per descrivere questa difesa tipica dell'autismo, nel quale l'esperienza ha carattere *bidimensionale*.
- 2) Negli orfanotrofi spesso le operatrici devono occuparsi di 10 o 15 bambini alla volta e non possono fornire loro questi involucro sensoriali che richiedono una relazione intima.

- 3) Claudia Artoni ha descritto in modo commovente la sua esperienza personale a proposito dell'adottare aspetti sofferenti di sé stessa (2012).
- 4) La diagnosi di autismo, o per meglio dire, tratti autistici, come si è evidenziato con la psicoterapia, era appropriata per lei. Le difese proprie dell'autismo, come il distacco dalle emozioni, le stereotipie, l'attaccamento adesivo, avevano preservato dentro di lei quel nucleo sano, ma troppo fragile, di cui ho parlato. La Tustin parla di "protezioni autistiche" nel suo ultimo libro, che hanno la funzione di proteggere un residuo di parte sana della personalità.
- 5) Questo comportamento autistico dell'aggrapparsi a delle forme (Tustin, 1990) è simile a quello dei lattanti che si aggrappano con lo sguardo a un punto fermo, come ad esempio un lampadario, o un oggetto luccicante, quando la madre è assente.
- 6) Meltzer (1975) parla della concezione di un *tempo circolare*, quello dell'*eterno ritorno* presente nelle tradizioni, nei cicli della natura, una concezione rassicurante in cui non c'è la perdita.
- 7) Meltzer (1975) parla a questo proposito della concezione di un *tempo lineare*, quello della crescita e della separazione, in cui c'è anche la consapevolezza della morte.

Bibliografia

- Alvarez, A. (1993). *Il compagno vivo*. Roma: Astrolabio.
- Anzieu, D. (1985). *L'io pelle*. Roma: Borla, 1987
- Artoni Schlesinger, C. (2012). *Adozione e oltre*. Roma: Borla.
- Bick, E. (1968). *L'esperienza della pelle nelle prime relazioni oggettuali* in S. Isaacs e al. *L'osservazione diretta del bambino*. Roma: Armando, 1972
- Bion, W. (1962a). *Pensiero degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Roma: Armando, 1970.
- Bion, W. (1962 b). *Apprendere dall'esperienza*, Roma: Borla, 1972.
- Bion, W. (1974). *Il cambiamento catastrofico, caesura*, Torino: Loescher, 1981.
- Cancrini T.- Biondo D. (a cura di) (2012). *Una ferita all'origine*, Roma, Borla.
- Haag, G. (1992). *Le identificazioni precoci nella formazione dell'io corporeo*, in "Contrappunto" n° 13, p. 34-45, 1993.
- Houzel, D. (2010). *Le concept d'enveloppe psychique*, Paris : Editions in press.
- Kaës, R. E al. (1996). *Fiabe e racconti nella vita psichica*, Roma: Borla, 1997
- Klein, M. (1932). *La psicoanalisi dei bambini*, Firenze: Martinelli, 1970.
- Lafforgue, Pierre (1985). *Pollicino diventerà grande*: Roma: Magi, 2005.
- Meltzer, D. E al. (1975). *Esplorazioni sull'autismo*, Torino: Boringhieri, 1977.
- Messeca, S., Caputo, C., Riviezzo, P., Santoro N., Zenone, G. (2006). *La scoperta del mondo interno attraverso la fiaba*, in "Funzione Gamma"
- Neri, C., Correale, A., Fadda, P. (1994). *Lecture bioniane*, Roma: Borla.
- Ogden, Th. (1989). *Il limite primigenio dell'esperienza*, Roma, Astrolabio, 1992.

Tustin, F. (1990). *Protezioni autistiche nei bambini e negli adulti*, Milano: Cortina, 1996.

Winnicott, D.(1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma: Armando, 1970.

Winnicott, D. (1971). *Gioco e realtà*, Roma: Armando, 1990.

Nota sull'autore

Susanna Messeca, psicoterapeuta dell'A.I.P.P.I., Associazione Lupus in Fabula
e-mail: smesseca@gmail.com

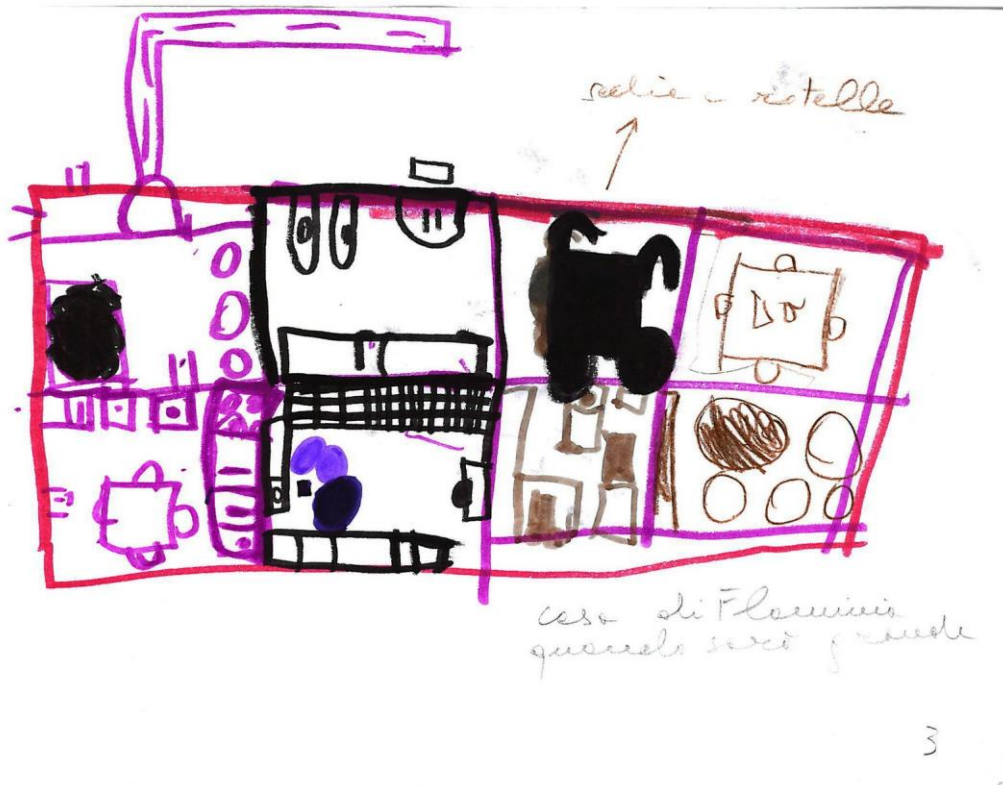
Disegni



Disegno 1



Disegno 2



Disegno 3