

## **Esperienza di un gruppo-fiaba**

*Annalisa Puzzo*

### **Abstract**

L'esperienza del *gruppo-fiaba* si svolge in due scuole primarie della città di Lione in Francia. E' una modalità di intervento che s'ispira alla metodologia di Pierre Lafforgue, ma si modella in base alle esigenze dei due gruppi e l'esperienza dei conduttori.

L'obiettivo dei *gruppi-fiaba* in questione è di aiutare i bambini che presentano difficoltà legate all'apprendimento e inibiti sul piano relazionale. La tecnica di osservazione è di tipo qualitativo, il metodo è psicoanalitico.

In un "gruppo-fiaba" sono presenti dinamiche per cui il gruppo diventa un sistema atto a ricevere, a figurare e a contenere. Ciò avviene grazie ai processi di mediazione di cui la fiaba è portatrice: identificazione, simbolizzazione, figurabilità e contenimento di pensieri.

**Parole-chiave:** gruppo-fiaba, identificazione, simbolizzazione, figurabilità, contenimento dei pensieri

L'esperienza del gruppo-fiaba si svolge in due scuole elementari della città di Lyon in Francia. E' una modalità di intervento della "Reseau d'Aide" di queste scuole, che s'ispira alla metodologia di Pierre Lafforgue, ma si modella in base alle esigenze dei due gruppi e l'esperienza dei conduttori.

L'obiettivo del gruppo-fiaba è di aiutare i bambini che presentano difficoltà legate all'apprendimento, alle relazioni interpersonali, alle relazioni familiari e alla relazione con l'istituzione stessa. Nel caso particolare si tratta di bambini di prima elementare, segnalati dagli insegnanti a causa di difficoltà nell'apprendimento e inibiti sul piano relazionale.

I gruppi-fiaba sono due e sono composti ognuno da tre bambini, lo psicologo, la rieducatrice e io nel ruolo di osservatrice. La tecnica di osservazione è di tipo qualitativo, il metodo è psicoanalitico. Nella psicoanalisi infantile questo metodo consiste nell'osservazione diretta e partecipante.

Gli elementi di cui prendo nota riguardano il setting, il comportamento dei bambini, fenomeni di gruppo, i commenti sui disegni da parte dei bambini e le mie reazioni percettive e emozionali. Ecco qui di seguito alcuni elementi metodologici.

### **Fiaba e mediazione simbolica**

Per comprendere il funzionamento del gruppo-fiaba, bisogna sapere in cosa consiste la funzione di mediazione simbolica di cui la fiaba è portatrice.

La fiaba ignora le motivazioni psicologiche, le avventure degli eroi si svolgono senza che niente sia detto riguardo alle ragioni personali che li spingono ad agire. Grazie a quest'assenza di motivazioni, la fiaba offre una vasta gamma di significati potenziali agli uditori, che non ricevono il racconto passivamente: questo continua il suo lavoro dopo essere stato ascoltato.

Un'altra caratteristica della fiaba è l'assenza di autore. Anche se è permesso supporre che all'origine c'è stato un creatore, la meritevole operazione dell'opera si fa interamente e unicamente nella trasmissione, che la modella, l'arricchisce, la trasforma, l'adatta alle generazioni successive, senza che coloro che la trasmettono abbiano coscienza delle modificazioni apportate. Questa regola rigorosa si esercita fuori da ogni volontà cosciente.

I meccanismi di elaborazione della fiaba sono gli stessi del sogno, scoperti da Freud: figurazione, condensazione, spostamento, elaborazione secondaria. La fiaba si avvicina al sogno, che traduce le rappresentazioni verbali in rappresentazioni figurate, in immagini visive. La bellezza di questi racconti è legata al sentimento che essi sono a volte opachi e cangianti, che celano significati mascherati sotto forma di immagini seducenti e divertenti. L'indeterminazione temporale "c'era una volta" permette di accedere ad un luogo psichico. Quando "c'era una volta" è pronunciato, assicura che l'auditorio ascolterà una bugia. Ma l'annuncio che si sta per dire una bugia, in un certo senso, è l'annuncio che si sta per dire la verità. Se la poesia ci tocca è perché ha la facoltà di trascendere la soggettività del poeta per raggiungere quella dei lettori. La fiaba fa la stessa cosa. Le sue immagini e messe in scena posseggono questo potere di transoggettività. In questo senso sono poetiche. Ma questo potere si esercita ad un livello profondo, anche se la storia, la narrazione tengono l'attenzione ad un livello superficiale. Bisogna lasciare alle fiabe il tempo e la libertà di venire dalle stesse sorgenti inconscie del sogno, il tempo e la libertà di mettere all'opera i meccanismi inconsci propri al sogno e alla fiaba.

Non si può comparare una fiaba uscita dalla tradizione orale a un racconto creato da un individuo attraverso la scrittura. Certe perdite (la presenza fisica, la voce, i gesti del narratore, l'interazione con l'auditorio) sono irreparabili. Un'altra perdita concerne il carattere finito del testo scritto. Il testo scritto si presenta prima di tutto come un oggetto pieno, saturo in un senso perfetto e dunque chiuso. Aperta, espansiva, lacunaria, sempre imperfetta, sempre indifferente nelle sue relazioni parlate, la fiaba costituisce un oggetto mobile che lo scritto fissa nel testo. Nello stesso modo gli auditori della fiaba si liberano ad un'elaborazione psichica, completando eventualmente le lacune con degli elementi pensati nei loro propri fantasmi, intendendo qualche volta ciò che non è stato detto.

Le fiabe, al di là della loro apparenza semplice o non, della loro finalità divertente, del loro ottimismo, sono racconti che parlano, in maniera dissimulata, dei grandi misteri della vita umana: la nascita, la separazione del

bambino dai genitori, il matrimonio. Considerate così, le fiabe meravigliose sono miti. Ma nella loro tessitura s'intrecciano i fantasmi. Il mito si caratterizza per il suo svolgimento narrativo, il fantasma preso nella sua trama è fisso, si dissimula sotto una figurazione, un'immagine, una scena, che contribuiscono a dare al racconto ricchezza, spessore, colore e oscurità, tutto in una volta. Le fiabe condividono con i miti e le leggende la particolarità di essere storie esemplari che i soggetti utilizzano come canovacci. Per dare un'immagine possiamo dire che la fiaba è il "prêt-à-porter" del fantasma: da una parte le misure e i modelli sono stati selezionati a partire da certi tipi e da certe classi di persone che s'incontrano correntemente; dall'altra parte lo stesso vestito può essere indossato da persone differenti e si aggiusta poco a poco. Rappresentare è allora sinonimo di mettere in forma, in figure, in parole e in gesti i fantasmi originari di questo spazio transizionale. Rappresentare prende anche il senso di rendere presente un avvenimento o un affetto del passato. Può significare, ugualmente, rendere visibile una realtà non tangibile come un sentimento, un'emozione, un desiderio, un pensiero e un'intenzione.

Il bambino non fa altro che investire sulla fiaba. Vi infonde la sua energia libidinale, e deriva le sue valenze di odio o amore da alcuni ruoli e situazioni attraverso onde simboliche. Simboliche perché caricate di valori sconosciuti, di cui la censura sorveglia lo smascheramento approfittando di metafore e metonimie che si sono poco a poco sedimentate nel linguaggio stesso. Qualunque cosa faccia senza troppo saperlo, il bambino acconsente a fare alcune transazioni, costituendo un teatro di operazioni grazie al quale si fugge al faccia a faccia con se stessi che è l'Altro da me, per accedere all'universo dell'Altro.

Sognare sulle fiabe, significa dare libero corso all'esigenza di fantasmare e scoprire che questi pretesti, questi testi pronti vengono d'altrove, sono comuni a molti. Non insegnano a vivere, insegnano senza dirlo che le pulsioni di piacere e le restrizioni della realtà sono le stesse per tutti. Particolarmente importante è questa qualità della fiaba che consiste nell'offerirci delle immagini. Paradosso evidente per un materiale che è fatto di parole. Ma tessuto di parole, l'ordine delle fiabe non è pertanto quello delle idee, che nasce da una teorizzazione, da un vocabolario concettuale, il quale non è nemmeno quello del sentimento, che prenderà il tempo di dirsi, attraverso le descrizioni alle quali può fare appello la letteratura scritta, e non è infine quello del pragmatismo che passerà per la spiegazione, la dimostrazione, l'espressione diretta di una volontà. No, l'ordine della fiaba si dispiega in un concreto di cose della natura (animali in comunicazione con l'uomo, elementi e vegetali attori) e di figure soprannaturali (streghe, draghi, orchi) dove nella tensione interrotta di una storia che avanza sempre un personaggio agisce (qualche volta è agito). Ogni immagine data dalla fiaba evoca altri elementi, senza appesantire. Uno spazio simbolico si apre senza rumore. Ogni personaggio può così costituire alla volta un attore della storia e rappresentare nella fiaba una tendenza del nostro proprio essere: le relazioni tra

personaggi possono allora essere significative dei nostri conflitti più interiori. Nello svolgersi di un racconto in cui il tempo è tutto impiegato nell'azione, le immagini della fiaba hanno un compito difficile: dalla più grande semplicità toccare le più segrete profondità.

La fiaba che manipola, simbolicamente, situazioni esistenziali e bisogni connessi con esse, si muove lungo l'asse del racconto per azioni e quindi aiuta il bambino a seguire la sua via. Le radici semantiche del simbolo utilizzato nella fiaba vanno ricercate nel profondo psicologico di una comunità universale, primigenia, magica dove tutto può agire sul tutto, dove tutto è voluto e vivo, dove pare che viga un mondo al rovescio rispetto alla logica, ma dove viene messo a posto tutto ciò che era mal posto dalla logica. Quindi una comunità molto vicina nei suoi movimenti interiori e nei suoi bisogni vitali alla psiche ed all'esperienza infantile. Il bambino non ha bisogno di spiegazione riguardo al significato delle fiabe anche perché, all'occorrenza, assecondando le sue intuizioni e movendosi nel mondo del magico e del meraviglioso, dove tutto è possibile, trasforma una fiaba, una storia per conformarla ai bisogni soggettivi. Se elementi particolari contrastano con i suoi bisogni emotivi, il bambino li modifica, li riporta in modo diverso, aggiunge particolari, apporta variazioni agli eventi di dominio comune. Il bambino pur non essendo cosciente degli eventi, conflitti e complessi che vive e delle lotte interne ed esterne che ingaggia quotidianamente, immergendosi nella fiaba, dove questi gli vengono rappresentati simbolicamente e personificati da eroi ed eroine sempre vittoriosi al termine della vicenda, ha la possibilità di attuare il "transfert" per tutti i suoi bisogni.

La fiaba non moralizza; ognuno in funzione della sua esperienza, può proiettarci ciò che sente. E' possibile identificarsi provvisoriamente a tutti i personaggi e provare l'emozione, positiva e negativa, ambivalente di tutti i momenti della fiaba. Questa "capacità di accoglienza" della fiaba, quest'attitudine a essere l'obiettivo di numerose proiezioni è una risorsa che mette particolarmente in evidenza l'approccio psicoanalitico. Il concetto di funzione contenente delle fiabe ha il vantaggio di considerare simultaneamente l'esistenza di una capacità di accoglienza (dell'angoscia) e quella di una capacità trasformatrice.

## **Esperienza di un gruppo-fiaba**

### **Metodologia**

#### *I conduttori*

Sono gli stessi nei due gruppi. Uno psicologo scolastico e una rieducatrice scolastica.

#### *L'osservatore*

Sono io in quanto *stagiaire* nelle scuole in questione, sotto la guida dello psicologo scolastico.

### *I soggetti*

Sono tre bambini di prima elementare per ogni gruppo. Le informazioni che ho su ogni bambino, sono una sintesi di quanto hanno detto di loro gli insegnanti, la RASED (Reseau d'Aide) e quanto da me annotato nei colloqui dello psicologo con i genitori e nelle sedute di gruppo-fiaba.

### *Durata*

Le sedute durano un'ora, ma i conduttori e io ci riunivamo mezz'ora prima per organizzare la seduta in base a quello che era successo la volta precedente. Alla fine dell'ora utilizzavamo un'altra mezz'ora per analizzare la seduta attuale.

### *Disposizione*

Nella prima fase della seduta siamo disposti in cerchio al centro della stanza dove ci sono delle piccole sedie. Su una di queste è appoggiata la campanella o il bastone della pioggia, che indica la sedia di colui che racconterà la fiaba. La mia posizione in questa fase è nel cerchio come tutti gli altri e metto da parte carta e matita, che, invece utilizzerò nella fase di restituzione, in cui i bambini sono seduti intorno ad un tavolo per disegnare. Anche in questo caso, sono nel gruppo e non al di fuori.

### *Regole*

I bambini sono liberi di assentarsi, di non parlare e non disegnare se non ne hanno voglia; sono liberi di dire o non dire ai compagni di classe quello che fanno; sono liberi di dire ciò vogliono, ma l'importante è non farsi male; se qualcuno si assenta, nessun altro bambino occuperà il posto dell'assente.

### *Dispositivo*

Questo dispositivo corrisponde alla strutturazione delle sedute nel loro svolgersi temporale.

1. *PRESEDUTA*: Corrisponde al momento prima dell'inizio della seduta, cioè il momento in cui andiamo nelle classi per prendere i bambini. In un primo momento avevo sottovalutato l'importanza di questo aspetto, poi l'ho inserito nella griglia, perché spesso si sono verificate situazioni interessanti.
2. *ACCOGLIENZA*: E' la fase di apertura della seduta  
*Tempo*: Controllo che sia rispettato l'orario di apertura come previsto.

*Disposizione:* Nell'aula ci sono le sedie (quelle piccole per bambini) già disposte in cerchio. Osservo come si dispongono i bambini. Io, Jean-Marie (lo psicologo) e Lydie (la rieducatrice), ci sediamo per ultimi.

*Presentazione e regole:* Si salutano i bambini, si chiede loro come stanno, se hanno voglia di dire qualcosa, si spiega cosa è andato bene o male nella seduta precedente.

3. *FIABA:* Lydie o Jean-Marie raccontano la fiaba. Utilizzano una campanella o un bastone della pioggia all'inizio e alla fine della fiaba per "aprire e chiudere il quadro". Le fiabe sono dette oralmente. Alcune fiabe sono quelle conosciute delle quali si trovano anche versioni scritte (es.: Grimm, Andersen), altre sono fiabe di animali (le fiabe africane), alcune volte si raccontavano fiabe che i conduttori avevano ricevuto per trasmissione orale e che avevano piacere di trasmettere a loro volta. Le fiabe erano scelte in base alle caratteristiche del gruppo e in base alle problematiche emerse nella seduta precedente.
4. *RICOSTRUZIONE:* E' il momento subito dopo il racconto della fiaba, in cui si ricostruisce un po' la storia, per vedere se è stata capita dai bambini. Inoltre si può parlare di qualsiasi argomento che i bambini stessi tirano fuori.
5. *RESTITUZIONE:* In questa fase i bambini si siedono intorno ad un tavolo, sul quale ci sono i colori e i fogli per disegnare e sono liberi di disegnare (o non disegnare) ciò che vogliono: un tema libero, un momento della fiaba, un personaggio che era piaciuto in particolar modo ecc...

## **Discussione**

L'andamento di una seduta di gruppo-fiaba dipende da una multidimensionalità di fattori:

*Le caratteristiche dei membri:* la personalità e lo stato nell'hic et nunc.

*La fiaba:* il contenuto e il modo di raccontarla.

*I conduttori:* il modo di condurre (direttivo/non direttivo, stimolante/contenente, o come direbbe Privat, para-eccitante) e lo stato attuale.

*Il setting:* rispetto delle fasi, apertura e chiusura, rispetto degli orari. Queste dimensioni costituiscono lo spazio-tempo del gruppo-fiaba, trasformandolo in quel teatro in cui i bambini possono rappresentarsi nella loro autenticità, dunque, anche nei loro difetti, nelle loro paure, nei loro problemi.

Nel gruppo-fiaba, stabilità e dimensionalità sono complementari tra loro. Utilizzando la metafora della fiaba sono il "c'era una volta...", cioè quello spazio-tempo, fuori dallo spazio e tempo reali in cui potersi esprimere, in cui l'alter ego del bambino, di solito nascosto dai processi normalizzanti che la



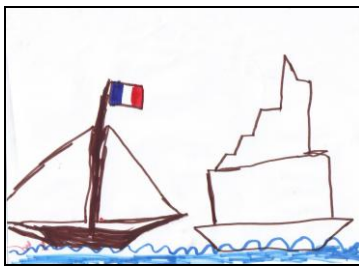
società impone, è libero di manifestarsi senza il rischio di straripamenti, in quanto contenuto dal “c’era una volta”. L’analisi dei due gruppi evidenzia tutta la forza di questo contenitore, che possiamo chiamare in molti modi diversi. Forse la metafora del quadro è la più efficace.

Innanzitutto vorrei sottolineare l’importanza dell’apertura e chiusura simbolica del quadro attraverso l’utilizzo di una campanella o bastone della pioggia. Questo era un momento di raccolta, in cui si spostava l’attenzione verso chi raccontava la fiaba, in cui il gruppo assumeva una forma. La chiusura della fiaba, che poi segnava l’apertura delle altre fasi era segnata oltre che dall’atto simbolico, anche dalla rottura della tensione che si avvertiva nell’atmosfera di fondo del gruppo e che si manifestava attraverso una postura improvvisamente meno rigida, un gioco di sguardi tra i membri, movimento, verbalizzazione e sorrisi. In una seduta, in cui un conduttore aveva dimenticato la chiusura simbolica, ho avuto l’impressione che il quadro fosse rimasto veramente aperto, manifestandosi in un’esplosione incontenibile di movimento e parole da parte dei bambini, come un fiume che straripa quando si rompono gli argini. Quella volta il quadro è rimasto aperto fino alla seduta successiva credo, visto che i bambini, dopo aver consegnato i disegni, sono scappati via nelle loro classi senza salutare, correndo per i corridoi e facendo molto rumore. A partire da quella volta, non solo abbiamo dato grande importanza all’apertura e chiusura e al rispetto degli orari, ma anche abbiamo curato il momento dei saluti. “Bisogna prendersi il tempo di salutarsi” dicevano i conduttori ai bambini e talvolta, dopo la seduta, andavamo nelle classi per salutare quel bambino che ogni tanto riusciva a sfuggire a quel momento, riuscendo a scappare un minuto prima.

Un altro elemento legato alla stabilità del quadro è il rispetto delle fasi, dell’orario e della presenza di tutti i membri. Ho notato confusione, infatti, tutte le volte, che per un motivo o per un altro, la seduta iniziava in ritardo. Per quanto riguarda il rispetto delle fasi, ritengo che la seduta riusciva, quando si dedicava il giusto tempo ad ogni fase. I bambini erano distratti e insofferenti, per esempio, quando la fase di accoglienza, quella prima del racconto della fiaba, si prolungava più del dovuto. Erano più propensi a parlare o a fare attività di gruppo solo dopo il racconto, forse proprio grazie alla mediazione simbolica della fiaba.

Posso affermare che la fiaba convergeva l’attenzione dei membri verso il gruppo e stimolava la nascita di temi interessanti, soprattutto legati ai problemi dei bambini. Infine, un altro elemento legato al setting e che turbava lo svolgimento della seduta erano le assenze o la perdita dei membri. Per questo, li aiutavamo ad elaborare queste separazioni, cercando di far capire loro che l’assenza non significa morte e che la persona assente è, comunque, presente nella nostra memoria, come noi presenti, eravamo nella memoria della persona assente. Cercavamo di far capire l’importanza del ricordo, come una bella esperienza che avremmo portato per sempre con noi. E anche rendevamo presente la persona

assente, conservando nel cerchio la sua sedia vuota, per far capire ai bambini che il posto per quella persona era conservato, che faceva parte del gruppo pur non essendo presente fisicamente. Nel caso della perdita definitiva di uno dei membri, si è conservato il posto per una o due sedute, fino a quando non gli abbiamo spedito una lettera con i messaggi di noi tutti e i disegni-dono dei bambini. Un'altra perdita del gruppo sono stata io. Li abbiamo sensibilizzati alla mia partenza a partire da quattro o cinque sedute prima ed è stato interessante vedere come proprio nell'ultima e penultima seduta alle quali ho partecipato, in entrambi i gruppi, i bambini si sono posti la questione riguardo al mio ruolo, "perché non parli", "cosa scrivi", "dove vai", "cosa fai in Italia", allora ho restituito una risposta alle loro domande, spiegando loro che ero nel gruppo come osservatrice, dunque che facevo parte del gruppo, pur non partecipando attivamente alla seduta. Ho spiegato che pur essendo molto lontana mi sarei ricordata di loro e come prova di ciò, ho spedito ai due gruppi alcune cartoline da Roma. Ecco il disegno di un bambino e il suo commento il giorno in cui gli abbiamo annunciato la mia partenza:



**Due navi che indicano il luogo dove è affogato l'orco. Specifica che il luogo è vicino all'oceano e che arriverà (chi? forse l'orco) in Africa.**

Altri elementi legati al setting sono la percezione del gruppo come entità nel momento in cui terminava il rumore interno provocato dagli stessi membri per disturbare (volontariamente o non) e, invece, si sentivano disturbati dai rumori esterni. E il gruppo veniva percepito come tale, quando l'attenzione dei membri era rivolta a tutto ciò che faceva parte del gruppo: gli stessi membri, l'attenzione all'abbigliamento, le osservazioni sul look, il ricordare il numero di volte che l'uno o l'altro membro si era assentato, l'attesa del lunedì o venerdì, (giorno in cui si teneva la seduta dell'uno e dell'altro gruppo), attenzione a tutto ciò che era presente nella stanza. E sempre a proposito di setting, ho osservato che sia gli elementi presenti nella stanza, sia la disposizione spaziale influenzavano l'andamento della seduta. I libri, i colori e i giochi li attraevano e talvolta li distraevano, spesso correvano a giocare non rispettando la regola del restare in gruppo e di fare delle attività tutti insieme. Ciò avveniva nei tentativi di rottura del setting, dei quali parlerò fra poco.



A proposito della disposizione spaziale si ripeteva spesso la divisione maschi/femmine e adulti/bambini e ciò era spesso associato ai vissuti di dipendenza o di separazione tra i membri. Tutti i nostri tentativi di mantenere un quadro stabile venivano continuamente messi a dura prova dai bambini, che riuscivano a romperlo in modi per noi inaspettati e dei quali prendevamo coscienza solo con un'analisi successiva della seduta. E' come se i bambini volessero verificare che questo "contenitore" li contenesse veramente.

Ma se ho definito la stabilità e la dimensionalità come le coordinate spazio-temporali del gruppo-fiaba, devo anche definire gli strumenti utilizzati per la costruzione del gruppo. Queste sono le regole. Le regole, mai imposte, ma sempre spiegate, riguardavano il rispetto tra i membri, dunque non prendersi in giro, ascoltarsi, non picchiarsi; libertà di parlare o non; libertà di assentarsi o di non partecipare alle attività proposte, ma sempre rispettando e non disturbando il lavoro degli altri. Le regole, spiegate ogni volta che venivano infrante, erano accettate; invece, le rare volte in cui c'è stato un atteggiamento autoritario, la reazione è stata quella di reagire negativamente, facendo finta di non sentire il comando, continuando a disturbare o distraendosi.

Un'ultima osservazione sul setting è il fatto che l'inizio della seduta non coincide con l'apertura reale, ma comincia già nel momento in cui andavamo a prendere i bambini nella classe, i quali dimostravano la gioia o lo sconforto nel vederci (potendosi permettere di esprimere anche le emozioni negative) e utilizzavano giochetti, come il gioco del nascondino, per la gioia che provavano nel sentirsi cercati e ritrovati.

Un altro aspetto del gruppo-fiaba riguarda il tipo di comunicazione tra i membri. Dapprima una comunicazione mediata dai conduttori, poi una comunicazione diretta tra i bambini. Era interessante vedere come la comunicazione regrediva quando non emergevano temi coinvolgenti, sarebbe meglio dire, quando veniva a mancare la "presenza di gruppo", cioè nessun tema che accomunava i membri. E in tali occasioni cambiava anche l'atmosfera di fondo e si aveva la sensazione di separatezza tra i membri, di distrazione e disinteresse al gruppo. I temi che creavano unità di gruppo e cioè comunicazione, empatia e sintonia erano le paure, gli incubi, la famiglia e i fratelli. Il tipo di comunicazione era verbale e non verbale. La ricchezza di contenuto verbale era associato alle fasi più "creative", la maggior parte della produzione verbale avveniva nel momento in cui disegnavano, il contenuto non verbale era associato all'uso di meccanismi più primitivi nel funzionamento del gruppo. Ho usato a volte il termine preverbale per sottolineare il tipo di comunicazione tra i membri che aveva le caratteristiche dell'imitazione di movimenti e gesti e che si connotava come vissuto di dipendenza. I meccanismi primitivi di funzionamento del gruppo, oltre ad essere la scarica motoria e l'imitazione erano il parlare logorroico di un bambino. Gli argomenti non avevano mai nulla a che vedere con quello che si stava affrontando nel gruppo in quel momento ed erano sempre molto "tecnici" e

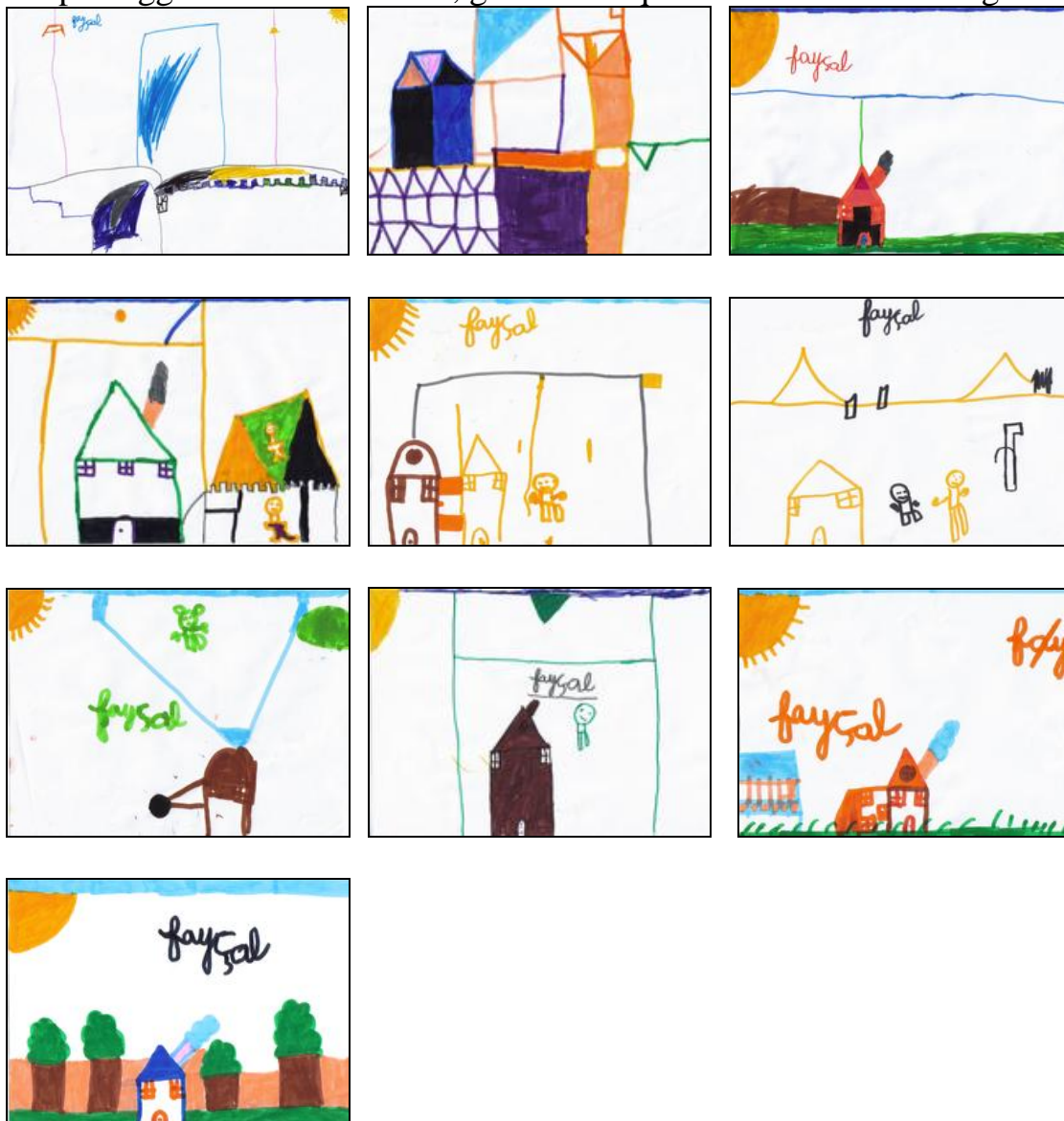
“meccanici”. Questi argomenti sono poi caduti o stati trattati molto più sporadicamente, man mano che il bambino riusciva ad esprimere qualcos’altro che non fosse il funzionamento di macchine e ascensori. E il suo atteggiamento è cambiato mostrando più attenzione al gruppo e parlando finalmente di sé. Sempre a proposito della comunicazione era molto evidente vedere come questa cambiava come conseguenza della perdita di un membro. In un caso, quello del gruppo-fiaba della scuola V.H., la perdita di una bambina ha stravolto il funzionamento del gruppo, ha provocato una rottura di equilibrio, ovviamente precario, nella relazione tra gli altri due bambini.

Le situazioni difficili che si venivano a creare nel gruppo mi aiutavano a capire meglio il suo funzionamento. Spesso ho potuto vedere come fossero potenti i meccanismi transferali e controtransferali sia tra i bambini, sia tra gli adulti, sia tra bambini e adulti. Ma la presa di coscienza di tutto ciò ci aiutava ad affrontare e “sperimentare” la seduta successiva. Il conduttore-papà, la conduttrice-mamma, i bambini-fratelli, erano spesso questi i transfert che si verificavano.

Per quanto riguarda i conduttori, spesso mi sono chiesta in cosa si differenziava il loro ruolo, visto che si alternavano nel racconto della fiaba e conducevano il gruppo utilizzando la stessa tecnica. Ma ho capito che il loro ruolo si è delineato e differenziato nel corso delle sedute in maniera del tutto naturale, al di là della tecnica utilizzata. La conduttrice rappresentava la funzione contenente, perché aveva una particolare cura verso il setting, controllava che fossero rispettati orario e durata, apertura e chiusura simbolica, il salutarsi a fine seduta. In altre parole faceva in modo che venissero rispettate tutte le regole, ma senza imporre nulla. Il conduttore aveva una funzione eccitante. Stimolava la nascita di temi a cui i bambini erano sensibili, spostava sempre la loro attenzione sul vissuto delle cose, chiedendo come stavano, cosa volevano fare o dire, cosa avevano sognato, quali paure aveva provocato questo o quell’episodio. Come conseguenza di ciò il gruppo si trasformava in un luogo pieno di forti emozioni e questo non sempre era positivo - come avveniva quando si verificava la rottura del quadro e le emozioni debordavano dal contenitore costruito con tanta cura.

Per alcuni bambini, poi l’esperienza del gruppo si è dimostrata prematura per le loro capacità di entrare in contatto con le proprie emozioni. Nel corso delle sedute miglioravano o erano costanti nel loro atteggiamento, a seconda dei casi. E comunque l’aspetto che ho trovato più interessante è che ogni bambino, eccetto uno, aveva un atteggiamento opposto in classe e nel corso dell’anno migliorava sul piano dell’apprendimento. Un bambino in particolare, sembrava tollerare molto di più il gruppo-classe rispetto al gruppo-fiaba, ma osservandolo attentamente, avevo l’impressione che il suo stare attento ed essere partecipe fosse un modo per sfuggire a qualcos’altro ed ho avuto in parte conferma di ciò, quando finalmente dopo mesi ha fatto amicizia col suo compagno di banco, l’unico col quale parlava e a causa del quale si distraeva molto facilmente dai compiti, cosa che prima non faceva. Questo bambino nel gruppo-fiaba non ha

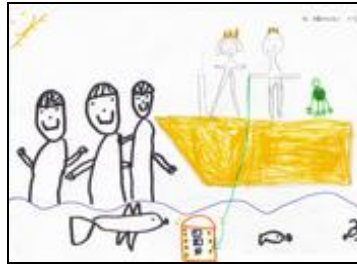
mai parlato se non in due o tre occasioni e i suoi disegni rappresentavano il solito paesaggio: due o tre casette, gli alberi e qualche volta una montagna.



Al contrario di lui gli altri bambini si esprimevano molto nel gruppo-fiaba e poco o niente in classe dove avevano un atteggiamento solitario oppure si relazionavano con i compagni solo per disturbare o lamentarsi.

Credo che uno degli aspetti più importanti del gruppo-fiaba sia il forte contenuto simbolico, favorito dal racconto della fiaba e dalla modalità espressiva per mezzo del disegno. Una prova dell'efficacia del racconto della fiaba è stata quando abbiamo letto il racconto e mostrato le immagini del libro. Questa seduta è stata un fallimento, ma è stato anche un modo per capire meglio il funzionamento del gruppo-fiaba. La lettura della fiaba ha provocato distrazione, disturbo, completa assenza di idee per disegnare e perdita della percezione del gruppo come unità di lavoro, visto che ognuno faceva ciò che voleva per conto proprio. Il racconto della fiaba sia per il contenuto sia per il modo in cui questo veniva trasmesso stimolava la nascita di molti temi per il disegno il cui

contenuto era simbolico, visto che a partire dai disegni, i bambini, poi, erano stimolati a parlare dei loro problemi. Oppure attraverso la spiegazione del disegno potevamo capire qualcosa in più di loro. Per esempio, capivamo con quale personaggio della fiaba si identificavano e molto spesso da ciò trapelava il loro vissuto nei confronti di certe situazioni difficili, perché più di una volta, pur identificandosi col personaggio, ne cambiavano poi il finale della storia, non con un lieto fine come nelle fiabe, ma con una sconfitta.



**In questa fiaba, il re e la regina si salvano. I due disegni hanno finali diversi. Il primo disegno, quello di Irene termina con l'incendio della barca sulla quale ci sono il re e la regina. Il secondo disegno, quello di Carlo è stato da lui così commentato: "I tre briganti vincono e riescono a prendere il tesoro sott'acqua. La rana dice al giovane e a sua moglie che la barca sta per affondare."**

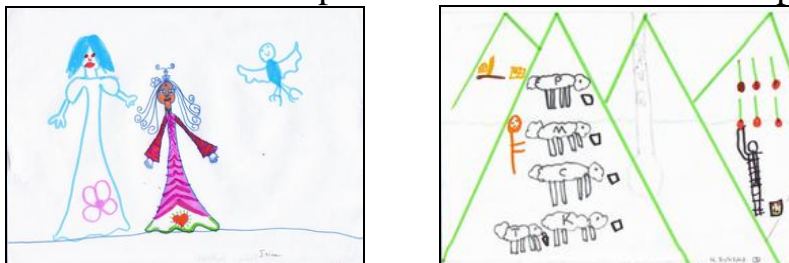
I disegni, dunque, erano espressione della personalità del bambino, per esempio disegni dalle linee molto rigide oppure tendenza a rappresentare sempre lo stesso tema, o ancora disegni molto caotici o disegni senza figure umane.







Rappresentavano, anche, la situazione attuale, come un momento della fiaba che li aveva particolarmente colpiti. A volte il tema dato era legato a vissuti personali, come la rappresentazione della famiglia o di personaggi legati a questa. Mi vengono in mente i disegni di una bambina spaventata dal mago che frequentavano i genitori, che avevano sempre un non so che di spiritato e fantastico o il bambino che rappresenta la sua famiglia come un gregge di pecore custodito dal pastore. Nell'occasione in cui abbiamo chiesto di rappresentare il gruppo-fiaba, ogni disegno era la rappresentazione della situazione reale e della percezione della situazione da parte del bambino.



In un "gruppo-fiaba" sono presenti dinamiche per cui il gruppo diventa un sistema atto a ricevere, a figurare e a contenere. Ciò avviene grazie ai processi di mediazione di cui la fiaba è portatrice: identificazione, simbolizzazione, figurabilità e contenimento di pensieri. In altri termini è favorita la funzione contenente ed una comunicazione efficace tra i membri. Il gruppo-fiaba diventa così il luogo e il momento ritagliato nella quotidianità delle funzioni scolastiche, in cui i membri possono rappresentarsi ed hanno la possibilità di mettere in comune i loro "fantasmi", cioè le loro paure, i loro desideri, i loro sogni e i loro problemi. Questa messa in comune, che è più proprio chiamare "presenza di gruppo" favorisce la risonanza affettiva tra i membri.

Considerando la realtà psicologica dell'istituzione, il gruppo può divenire arena di trasformazioni, un luogo di esperienze emotive dove i singoli ed il gruppo stesso rinegoziano la loro identità, possono fare, se opportunamente aiutati,

un'esperienza integrativa in cui il lavoro non sia scisso dal resto ma agganciato alla loro creatività.

Un gruppo potrebbe funzionare come *lavoro di gruppo*, se si considerassero l'importanza dell'affettività, della relazionalità e dell'educazione al rispetto. Abbandonare, dunque, la logica della competitività, sostituendola con quella della cooperazione tra pari, creare lo spazio per accogliere non solo i più bravi, ma anche i più deboli, favorire un clima di accettazione, fiducia e collaborazione e la comprensione dei propri sentimenti e delle proprie emozioni. Ciò quale premessa della comprensione degli stati affettivi altrui.

### **Bibliografia**

Ammaniti, M., Stern, D. N. (1991). *Rappresentazioni e narrazioni*. Gius. Bari: Laterza & Figli.

Anzieu, A. et al. (1996). *Le dessin de l'enfant, de l'approche génétique à l'interprétation clinique*. Ed. La Pensée sauvage.

Anzieu, A. et al. (1996). *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*. Paris : Dunod.

Balconi, M., Del Carlo, G. G. (1987). *Il disegno e la psicoanalisi infantile*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Baruzzi, A. (1990). Il lavoro con i gruppi di bambini, *Gruppo e funzione analitica*, XI, 1, (7-10)

Bellemin-Noël J. (1983). *Les contes et leurs fantasmes*. Presses Universitaires de France, Paris.

Belmont, N. (1999). *Poétique du conte, Essai sur le conte de tradition orale*. Editions Gallimard.

Benincasa, G., Segni, *Disegni e sogno: vicissitudini nella rappresentazione di sé*.

Bernabei, M. (1990). La nascita di un antileader in un gruppo di bambini, *Gruppo e funzione analitica*, XI, 1, (29-42).

Bettelheim, B. (1977). *Il mondo incantato, Uso, importanza e significato psicoanalitico delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.

Bombi, A. S., Pinto G. (2000). *Le relazioni interpersonali del bambino, studiare la socialità infantile con il disegno*, Roma: Carocci.

Bombi, A. S., Pinto, G.(c1993). *I colori dell'amicizia, studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra i bambini*, Bologna: Il Mulino.

Cady, S., Roseau, C. (1996). *Les métamorphoses du corps, dessins d'enfants et oeuvres d'art. Une approche psychosomatique de l'espece de la représentation*. Paris : L'Harmattan.

Calò, A. (1981). *Il mondo delle fiabe e i bisogni psicologici del bambino*. Lecce: Milella.

Cancrini, T., *Una nave nella tempesta: funzioni comunicative e creative del disegno infantile nel rapporto analitico*



- Cornoldi, C. (1994). I disturbi dell'apprendimento, *aspetti psicologici e neuropsicologici*, Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- De la Genardière C. (1996). Encore un conte?, *Le Petit Chaperon Rouge à l'usage des adultes*. Paris : L'Harmattan.
- Eliade. (1975). *Aspects du mythe*. Paris : Gallimard.
- Flahault, F. (1988). *L'interprétation des contes*. Paris : Editions Denoël.
- Georges, J. (1981). *Le pouvoir des contes*. Paris : Casterman.
- Girard, M. (1990). Les Contes de Grimm, *Lecture psychanalytique*, 1°ed. (2°ed. 1999), Paris: Editions Imago.
- Hétier, R. (1999). Contes et violence, *Enfants et adultes faces aux valeurs sous-jacentes du conte*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Kaës, R. (1975). *Fantasme et formation*, collection inconscient et culture, 2éd.1984, Bordas, Paris. Trad. it. (c1981). *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e pedagogia*, Roma: Armando.
- Kaës, R. et coll. (1984). *Contes et divans*, Collection inconscient et culture, 1° ed. (2° ed., 1989), Bordas, Paris. Trad. it. (1997). *Fiabe e racconti nella vita psichica : mediazione della fiaba nella vita psichica*. Borla, Roma, traduzione di Antonio Verdolin.
- Kaës, R. et coll. (1996). *L'institution et les institutions*, Dunod, Paris. Trad.it. (1991) *L'istituzione e le istituzioni: studi psicoanalitici*, Roma: Borla, traduzione di Antonio Verdolin.
- Kaës, R. et coll. (1996). *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Paris : Dunod.
- Lafforgue, P. (1995). Petit Poucet deviendra grand, *Soigner avec le conte*. Paris : Mollat Editeur.
- Liotti, G. (1994). La dimensione interpersonale della coscienza. (4° ristampa 2001), Roma: Carocci.
- Maglietta, D. (2000). *Gruppi in età evolutiva*. UTET libreria Srl, Torino.
- Neri C. (1996). Gruppo. Roma: Borla.
- Neri, J.P. et coll., (2000). Psychologie clinique dans l'institution scolaire, *psychopathologie clinique*, presses universitaires de Grenoble.
- Pagès, M. (1984). La vie affective des groupes, *esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Bordas, Paris. Trad.it. (1975). *L'esperienza affettiva nei gruppi, Traccia di una teoria della relazione umana*, Edizione Italiana a cura di Lidia Provengano, Roma: Borla.
- Pierrette, S. (1997). Le conte et la nature, *Essai sur les médiations symboliques*. Paris : L'Harmattan.
- Planque, M. (1995). *L'enfant et l'imaginaire*. Paris : Vit'Repro.
- Propp, V. JA. (1972). *Le radici storiche dei racconti di fiabe*. Torino: Boringhieri.

-----

- Propp V. JA. (1988). *Morfologia della fiaba*, Torino: Einaudi.
- Quaderni di psicoterapia infantile, nuova serie, (1996). *Segni, disegni e sogno nella psicoanalisi dei bambini*. Roma: Borla.
- Raguenet, G. (1999). *La psychothérapie par le conte*. Paris : L'Harmanattan.
- Rosolato, G. (1969). *Essais sur le symbolique*, Paris : Gallimard.
- Ruberti, L. (1990). La circolazione degli affetti nello spazio di un gruppo infantile, *Gruppo e funzione analitica*, XI, 1, (21-27).
- Tressoldi, P. E., Vio C. (1996). *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson.
- Valabrega, J-P. (1980). Phantasme, mythe, corps et sens, *une théorie psychanalytique de la connaissance*, Paris : Editions Payot, VI.
- Vio, C., Tressoldi, P. E. (1998). *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson.
- Von Franz, M-L. (1995). *L'interprétation des contes de fées*, traduit par Francine Saint René Taillandier avec la collaboration de Jacqueline Blumer, Paris : Editions Albin Michel, S.A.
- Widlöcher, D., (1965). *L'interprétation des dessins d'enfants.*, Ed. Charles Dessart, Bruxelles, (imprimé en Belgique). Trad. It. (1968). *L'interpretazione dei disegni infantili*, Roma: Armando.
- Zavattini, G. C. Il "senso della famiglia": una ricerca sulle rappresentazioni interne tramite il disegno.
- Zipes, J. (1986). *Les contes de fées et l'art de la subversion*, traduit de l'anglais par F. Ruy-Vidal, Paris : Payot.

**Annalisa Puzzo**, Psicologa clinica, con specializzazione in "psicopatologia e psicologia clinica" presso l'università Lumière Lyon2 nell'ambito del "Master recherche Humanités et sciences humaines à finalité Recherche".  
E-mail: [annalisa.puzzo@hotmail.it](mailto:annalisa.puzzo@hotmail.it)