

## **La relazione con l'adulto nei gruppi con bambini e adolescenti: specificità e differenze**

*Marco Bernabei*

### **Abstract**

La relazione tra adulto e bambini o adolescenti all'interno di gruppi terapeutici è il tema centrale del presente scritto che pone in evidenza le differenti modalità di percezione dell'adulto terapeuta da parte di bambini o adolescenti all'interno del gruppo.

Diverse considerazioni a riguardo traggono spunto dalla personale esperienza di relazione con partecipanti bambini di età compresa tra i 7 e i 10 anni e partecipanti adolescenti di età compresa tra i 14 e 16 anni.

In particolare, l'attenzione si sofferma sul ruolo attribuito all'adulto terapeuta e la percezione di quest'ultimo laddove è presente una relazione genitoriale centrale di riferimento e laddove essa è invece stata spostata sullo sfondo in una possibilità relazionale più complessa in cui l'adulto è percepito come Altro testimone delle propria personale esperienza.

**Parole Chiave:** gruppo, bambini, adulto

La prospettiva da cui in questo scritto si guarda al tema della relazione con l'adulto nei gruppi terapeutici con bambini o adolescenti è quella di chi pensa a tali relazioni anzitutto come a relazioni tra gruppi di pari e un adulto. Nel disegno di Gianni (disegno originale) uno dei gruppi d'adolescenti con cui io lavoro sembrerebbe un gruppo fatto interamente di pari (otto teste su una linea, piazzate su un unico grosso corpo), ma sulle teste di ragazzi e ragazze Gianni aveva scritto i loro nomi di battesimo, sulla mia aveva invece deciso di scriverci "Psycho". C'è anzitutto una sostanziale differenza tra gruppi con bambini e con adolescenti: i pari tra i 7 e i 10 anni entrano in relazione con un adulto terapeuta nel gruppo quando le figure genitoriali sono ancora le loro figure adulte di riferimento. I pari tra i 14 e i 16 anni mettono i genitori più sullo sfondo e quando si mettono in relazione con il terapeuta l'utilizzano come il testimone adulto di quel che raccontano e non come un alter ego di figure genitoriali. I bambini non sanno invece usare la particolare figura d'adulto con cui hanno a che fare. Gli adolescenti si confrontano con l'adulto<sup>1</sup> (Azima, 1989). I bambini vengono piuttosto sollecitati dalla situazione di gruppo a fare continuamente un confronto tra quell'adulto lì, che è anche il loro terapeuta e, quegli altri adulti che sono i loro genitori.

A questo confronto fatto dai bambini tra conduttore e genitori s'aggiunge quello fatto dal terapeuta. Anch'egli mette costantemente a confronto la percezione di se stesso come adulto con quella che egli ha di genitori e insegnanti dei bambini in quanto figure appartenenti al mondo degli adulti. Dall'incontro tra queste due diverse

---

1

modalità di messa a confronto (quella dei bambini e quella del terapeuta) nasce la percezione di un oggetto gruppale che si viene costruendo nella relazione tra pari e terapeuta: una presenza adulta fantasmatica che non coincide con nessuno degli adulti reali fuori o dentro la stanza di terapia. Con tale oggetto adulto il gruppo stabilisce una relazione. In questo lavoro cercherò quindi anche di delineare il rapporto tra i bambini e due diversi tipi di presenze adulte percepibili nel gruppo: la prima, avvertita solo dai bambini, è la presenza del terapeuta, la seconda, percepita da bambini e terapeuta, è la presenza di un adulto fantasmatico che si viene configurando come un oggetto terzo tra membri e conduttore, e che si va costruendo intersoggettivamente all'interno della loro relazione. Questo secondo tipo di presenza è più specifica dei gruppi con bambini. Nei gruppi con adolescenti la presenza di un oggetto adulto fantasmatico è invece molto meno avvertibile. Gli adolescenti tendono infatti a tenere le presenze adulte, comprese quelle genitoriali, molto più sullo sfondo. Questo non significa che gli adolescenti non si cimentino nel gruppo terapeutico con una presenza adulta ma, il loro confronto è molto più con una presenza reale che fantasmatica. Quel che infatti sperimentano in modo consapevole è il contatto con una funzione adulta, concentrata prevalentemente nel terapeuta. Tale funzione, attivata dalla presenza di un adulto terapeuta si configura soprattutto come una funzione di testimone. I gruppi di pari adolescenti non hanno la possibilità di sperimentare un funzione del genere assolta da altri adulti. Sono il più delle volte gruppi che si costituiscono contro l'adulto o a prescindere dagli adulti. Nel gruppo terapeutico, invece, l'adulto non viene percepito come colui contro il quale gli adolescenti si costituiscono come gruppo. Se questa contrapposizione non si verifica è perché il terapeuta viene avvertito, a differenza dei genitori, come un adulto utilizzabile per svolgere un compito utile com'è quella di assistere per loro alla funzione di testimone<sup>2</sup>. Al contrario dell'adolescente, il bambino non sa ancora usare in modo consapevole l'adulto nel gruppo per impostare con lui una relazione diversa da quella con le figure genitoriali. È il terapeuta che si propone a lui come un adulto con caratteristiche diverse da tutti gli altri. L'adolescente comincia invece a essere capace di fare un uso particolare di quel particolare adulto con cui si trova a confrontarsi nel gruppo. Non gli verrebbe in mente di utilizzare i genitori come testimoni e riesce invece a farlo col proprio terapeuta. I genitori sono piuttosto coloro che non devono sapere niente, niente di quel che un adolescente sente invece di poter raccontare al gruppo, in presenza del suo terapeuta. Il bambino si trova invece a utilizzare i suoi pari ben di più del terapeuta adulto. Se ne serve come di figure in cui rispecchiarsi e riuscire a vedere attraverso di loro i problemi che ha difficoltà a vedere in sé stesso (Privat, 1987).

### **Relazione bambini-adulto e nuovi principi organizzatori**

L'uso che i bambini possono fare dell'adulto nel gruppo è invece per la massima parte inconsapevole. Questo non vuol dire che non possano trarre vantaggio dal venir a contatto con una funzione adulta, attivata dalla presenza del terapeuta. Possono far

---

2

esperienza con quest' adulto di modi nuovi d'organizzare le esperienze con gli altri (pattern relazionali ). Tali pattern s' aggiungono a quelli che quei bambini erano andati strutturando nella loro relazione precoci con le figure adulte di riferimento (Stolorow, Atwood, Branchaft, 1994). Dall'esperienza di nuovi pattern relazionali possono scaturire anche principi organizzatori nuovi, diversi da quelli intorno ai quali s'era organizzata l'esperienza di vita di quei bambini.

Mostrerò, tra poco, come ciò possa avvenire. Prima però cercherò di chiarire come e perché proprio nel gruppo più che in altri contesti terapeutici si possano sviluppare nuovi pattern relazionali tra un adulto e dei bambini. Per spiegarlo partirò da una descrizione di cosa facciano dei bambini di 8-10 anni in gruppi del tipo di quelli che io conduco (sono gruppi fatti nel mio studio, settimanalmente per un'ora e mezzo, sono gruppi chiusi per un anno, si riaprono dopo ogni estate, accompagnati da un gruppo quindicinale con i genitori condotto da una collega). Anzitutto in questi gruppi i bambini si muovono e giocano tra pari alla presenza di un adulto. Poi fanno disegni che un adulto vede. Infine parlano tra loro, sapendo che quel che dicono è ascoltato e può, a volte, ricevere una replica. Avvertono molto presto che difficilmente potrebbero fare un'esperienza del genere con i propri genitori<sup>3</sup>. E' un adulto che si può mettere a distanza (Neri, 1994)<sup>4</sup> o includere, ma che lascia ai membri la scelta in merito. E' un adulto a volte ascoltato, più spesso ignorato in quel che dice o fa. Quando in un gruppo al second' anno i membri cominciarono a fare il gioco dell'astronave quel che fu importante per me fu cogliere il senso che, dentro la nostra relazione ,aveva il passaggio dalla decisione di dotarsi di pilota automatico a quella di "mettersi in contatto", via radio, con un capo sulla terra per chiedergli istruzioni sulla rotta. Dal sentirli bambini che potevano andarsene per loro conto, mettendo il pilota automatico, passai a percepirla in contatto con me, sentendomi come un grande con cui potevano cominciare a fare un affidamento a distanza. Il gioco di queste esclusioni-inclusioni dell'adulto è regolato dalla possibilità per i membri d'accogliere in maggior o minor misura quelle emozioni che il terapeuta sa filtrare e modulare per loro (Bernabei,1997). Per i bambini non è un'esperienza usuale quella del sentirsi in una relazione con un adulto in grado di dar loro la sensazione d'essere consapevole di quel che stanno provando, ma capace di farglielo sapere solo quando si rivelino disponibili ad accoglierlo. Proverò adesso a mostrare come possa accadere che intorno a questo nuovo pattern relazionale con un adulto possa innestarsi nel corso di un'analisi di gruppo uno di quei nuovi principi organizzatori dell'esperienza (Stolorow, Atwood, 1992). Lo farò a partire da un esempio di una situazione gruppale in cui il principio organizzatore dell'esperienza era che le emozioni era meglio non mostrarle ai propri genitori. Questa convinzione era maturata attraverso un'esperienza in cui quei genitori, nella loro relazione con i figli, non erano stati sufficientemente in grado di coglierne le emozioni. Quel che può succedere quando bambini coinvolti in un pattern relazionale di questo tipo (pattern in cui, a differenza di un adolescente o di un adulto, sono ancora completamente

---

3

4

immersi) si trovino a sperimentare una nuova relazione in cui le emozioni sono invece colte, è che si venga formando tra loro e il terapeuta un altro principio organizzatore dell'esperienza che suggerisce che a quest'adulto le emozioni si possano invece rivelare.

Nel gruppo dell'astronave fu al suo terzo anno di svolgimento che la sensazione di non essere stati guardati dai genitori poté, dopo l'interruzione natalizia, cominciare a essere indicata dai membri come una delle cause del loro malessere: <<Era perché la mamma non lo guardava>> dissero <<che Manlio s'era fatto male>>.

Poche settimane dopo questi stessi bambini poterono permettersi d'introdurre una variabile nel loro gioco dell'ospedale: al malato, Manlio, veniva passata la telefonata di una voce che sembrava amica. Ci misero un po' a svelare al terapeuta che la chiamata veniva da una fidanzata del malato. Quando lei arrivò in visita, impersonata da Cecilia, fu fatta allontanare da una caposala<sup>5</sup>. Intanto la fidanzata escogitava uno strattagemma per poter tornare: si sarebbe finta dottoressa di quell'ospedale. <<Del resto>> c'informava lo era già stata in un altro ospedale dove però <<un dottore che sapeva tutto lui l'aveva licenziata>>. Poco dopo si faceva rilasciare un salvacondotto per essere ammessa come vero medico in quell'ospedale. L'emozione che si poté rivelare all'adulto (facendogli sapere della comparsa di "una fidanzata") era quella legata al riconoscimento che c'erano dei bisogni, un luogo dove soddisfarli e una maniera per farlo: tramite una fidanzata-dottoressa in grado di dare insieme cure e affetti. Era questo anche il loro modo per mostrarmi che un nuovo principio organizzatore s'affacciava, nella loro relazione con l'adulto, a contrastare quello di quando sembrava ci fossero solo madri che non li guardavano. Finché anche l'adulto nel gruppo era assimilato a una "madre che non li guardava" non si erano invece potuti fidare a svelargli i loro segreti (ad esempio l'identità di chi telefonava), né tanto meno scostare la sua figura da quella di un "dottore saputo" dedito solo ad allontanare gli affetti (licenziando colei che se ne era fatta portatrice contrapponendosi alle mie iniziali interpretazioni da "grillo parlante"). Quello che all'adulto del gruppo erano alla fine riusciti a rivelare lo confermarono qualche seduta dopo in un'altra telefonata: era di nuovo Cecilia a farla alla madre del malato, Manlio: <<l'abbiamo dovuto operare, sollevandogli l'unghia, è stato molto doloroso e anch'io>> le comunicava <<sono stata male per lui, resterà senz'unghia per due tre giorni, ma poi gli ricrescerà>>.

I bambini di questo gruppo ci mostrano molto bene che quando con il terapeuta si può cominciare a parlare d'emozioni diventa poi possibile farlo anche con un genitore. La più importante di queste emozioni è quella espressa non solo riuscendo a star male per un altro e per il suo stare male ma riuscendo anche a dirlo al telefono a una di quelle madri, con le quali, non s'erano invece sentiti legittimati a far trapelare i propri sentimenti.

## **L'adulto co-costruito da bambini e terapeuta**

Nel gruppo con bambini si avverte costantemente, come ho precisato all'inizio, anche una seconda presenza adulta oltre a quella del terapeuta. Quest'adulto non corrisponde ai genitori reali o altri adulti di riferimento. E' un adulto che si configura piuttosto come un oggetto terzo, co-costruito intersoggettivamente nella relazione tra bambini e terapeuta. Con quest'adulto sia i bambini che il terapeuta si mettono, a loro volta, in relazione. Nel tratteggiare le caratteristiche di quest'oggetto adulto ho trovato utile avvicinarle a quelle attribuite nell'analisi duale al "terzo analitico intersoggettivo" da Thomas Ogden. Ogden intende riferirsi con questo termine a un "oggetto analitico" (che egli chiama "un veicolo di significato analitico generato intersoggettivamente") prodotto dalla <<dialettica generata da e tra le soggettività separate di analista e analizzando all'interno del setting analitico>> (Ogden, 1994, Green, 1975)<sup>6</sup>. Questo modo di guardare a un oggetto in analisi di coppia s'avvicina notevolmente a quello che adottiamo nel gruppo con bambini. Questa possibilità d'accostamento la si deve alla forte asimmetria esistente tra terapeuta e membri in questo tipo di gruppo. Tale asimmetria è infatti ciò che soprattutto impedisce di guardare al gruppo con i bambini come a un gruppo in cui, come nei gruppi con adulti, s'attiva da subito un "campo multi-personale" (Neri, 1994). Per una fase significativa il campo gruppale del gruppo con i bambini è occupato piuttosto da una relazione tra un gruppo di soli pari e un adulto, un solo adulto. Da una relazione così evidentemente slivellata scaturisce la produzione di un oggetto adulto, che si configura come co-creato dal terapeuta e dai membri. Ad acquisire consapevolezza di quest'evento è soprattutto il terapeuta in quei momenti in cui deve prendere atto che non esiste più un "adulto" dei bambini e un "adulto" dell'analista.

Si possono cogliere almeno tre contesti di co-costruzione di una configurazione di adulto condivisa tra tutti i membri. a) Il primo di questi contesti s'evidenzia nell'incontrarsi delle percezioni, dei membri e del terapeuta, di una presenza concreta d'adulti fuori dal gruppo (genitori in sala d'attesa). Mostrerò tra poco come la percezione da parte del conduttore di quest'adulto fuori sia quella di una presenza più adulta della propria dentro. Anche i membri, in questi momenti, percepiscono l'adulto nel gruppo come meno adulto rispetto ai genitori. Dall'incontrarsi di queste due percezioni nasce la co-costruzione di un adulto sentito come più adulto (rispetto a quello presente nel gruppo). b) Il secondo contesto di co-costruzione di un adulto terzo si manifesta nell'incontrarsi delle percezioni, dei membri e del terapeuta, del carico di aspettative degli adulti fuori dal gruppo rispetto ai risultati del gruppo stesso.

Mostrerò come una figura di adulto carico d'aspettative venga co-costruita da membri e terapeuta attraverso l'incontrarsi (e il fondersi in un oggetto adulto terzo) della percezione che di quelle aspettative ha il terapeuta e della percezione che ne hanno i membri. I bambini si sentono in collegamento con le attese degli adulti di riferimento, attese abbastanza diverse da quelle che avvertono nel terapeuta. L'analista si sente anch'egli circondato da tali attese. c) C'è un ultimo contesto di co-costruzione di un adulto come oggetto terzo: quello che si delinea nell'incontrarsi delle percezioni, di



bambini e analista, di un mondo degli adulti, avvertito da entrambi come mondo altro rispetto al mondo del gruppo. Tale mondo degli adulti è percepito come un mondo con sue regole, che non coincidono con quelle richieste ai bambini nel gruppo e che si riducono al non farsi male. I bambini s'accorgono abbastanza presto della differenza di comportamenti tra il loro terapeuta nel gruppo e tutti quei grandi che percepiscono far parte del mondo degli adulti. Anche il terapeuta avverte le persone che fanno parte del mondo degli adulti di fuori, come diverse dal suo modo di porsi, come adulto, nel gruppo. Il processo di co-costruzione di un adulto inteso come oggetto analitico terzo, scaturisce quindi dall'intersecarsi e sommarsi di tutti e tre questi contesti di percezione (di adulti avvertiti nelle vicinanze;attese adulte;mondo adulto) da parte di membri e terapeuta.

### **Adulti presenti e presenza adulta nel gruppo**

Vorrei illustrare adesso, attraverso passaggi di sedute di un gruppo con bambini al suo secondo anno ,il primo di questi contesti di percezione:quello in cui in cui la concreta presenza degli adulti genitori fuori dal gruppo fa da sfondo e cassa di risonanza alla co-costruzione di una configurazione di adulto, con caratteristiche diverse sia da quelle del conduttore che da quelle dei genitori in sala d'attesa. Il gruppo di cui vi parlo si svolge con una media di 4-5 bambini, attualmente 3 femmine e un maschio, d'età tra i dieci e gli undici anni.

In una seduta a metà del secondo anno i bambini dichiararono di sentirsi trasformati in robot. A dare il via alla trasformazione era stata Arianna, una bambina enuretica dall'età di tre anni, tanto controllata di giorno quanto incontinente di notte. Gli altri prima decisero di diventare come lei poi di dare sepoltura alla lei robot sommergendola di pezzi di carta. Questa scelta li portò a coprire di carta, in uno stato d'invasamento, tutta la stanza. La mia reazione, d'adulto preoccupato per lo stato in cui la stanza sarebbe apparsa di lì a poco ai genitori, fu di proporre loro di tornare umani per rimettere tutto a posto. La loro risposta fu: <<*siamo tornati umani*>>. Da umani chiesero però a me di mettere tutto a posto. Quel che m'avevano rivelato era stato il loro confrontarsi con due possibili configurazioni d'adulto: la prima, legata a un grande non considerato propriamente tale (quello che, a loro avviso, avrebbe dovuto rimettere in ordine la stanza) ; la seconda a un altro, più adulto ai loro occhi, che non li avrebbe fatti uscire dalla stanza senza fargliela riordinare. Quel giorno non rimisi a posto niente e li lasciai uscire subito, consentendo ai genitori di vedere le condizioni della stanza. Così facendo esprimevo il bisogno che dei veri adulti, percepiti dal terapeuta al momento come più adulti di lui, vedessero come un gruppo di bambini affidati a una persona supposta adulta, avevano ridotto la stanza. D'altra parte anche i bambini sembravano alla ricerca di qualcuno, veramente adulto, che vedesse cosa avevano combinato. A comprovarlo fu la loro decisione di ignorare, quella volta, la mia richiesta di fermarsi a mettere ordine. Una smentita alla possibile coincidenza tra persone adulte in attesa e quell' adulto che io e i membri c'eravamo costruito nella seduta come nostro oggetto, venne quando il primo genitore s'affacciò sulla porta. Alla vista del mare di cartacce propose di mandarmi il figlio anche il giorno dopo, perché gli fosse consentito di ritrovarsi con me nella medesima

situazione!

Gli adulti di fuori erano tornati, al vedere cosa era accaduto dentro, a rivedersi bambini come i loro figli, nostalgici di una condizione giocosamente libera di cui avrebbero voluto vedere un replay almeno per i loro figli. Una sequenza della seduta successiva mostra però come il tipo d'oggetto adulto co-creato nel gruppo possa influenzare i membri in un modo opposto a quello appena descritto, portandoli ad un comportamento in linea con ciò che tutto il gruppo (me compreso) s'aspetta che un adulto fantasmatico voglia da dei bambini. La seduta s'era accesa dopo la trasgressione di un ordine pseudo-adulto: i maschi avevano fatto a pezzi l'agenda dove avevano preso a scrivere gli eventi del gruppo. Poi il più grande, Vinicio, tolse tutti i giocattoli dall'armadio per buttarli in mezzo alla stanza.

Quel che riuscirono a farmi provare fu un sentimento d'exasperazione da cui scaturì la mia risposta. Mi venne in forma di domande: *<<mi ritenete il vostro servitore che raccoglierà i giochi per voi? Lo sapete che i vostri genitori vedranno come avete ridotto la stanza? Ma a casa vostra fate così?>>* Per tutta risposta le bambine, boicottate dai maschi, si misero ad ammassare qualche cartaccia in un angolo. Decisi, avvertendo l'impotenza di quel far e disfare, di lasciarli soli nella stanza per andare a prendere scope e sacchi della spazzatura. Glieli misi davanti, mettendomi per primo a lavorare di scopa. Li vidi trasformarsi all'istante in un gruppo di efficienti spazzini che cooperava con me. Quando tutto fu in ordine li rilasciai per riportare scope e sacchi. Li ritrovai intenti a scrivere un messaggio su un foglio: *<<vogliamo andarcene>>*. Dovetti faticare a tenerli negli ultimi 5 minuti. Stavolta uscirono cercando in tutti i modi di non far vedere ai genitori l'ordine irreali in cui avevano lasciato la stanza. Tanta determinazione nel non far vedere agli adulti fuori, quell'ordine interno si può spiegare solo considerando come ci fosse già un oggetto adulto dentro, un terzo al quale sentivamo d'aver già fatto vedere quel che andava visto. I genitori reali non reggevano il confronto con quell'adulto lì. Anch'io avevo avuto in testa un oggetto adulto di quel tipo quando non me l'ero proprio sentita d'avallare ancora una volta una stanza a soqquadro da offrire alla vista dei grandi e li avevo presi di petto con le mie domande. Tutto questo non sarebbe però bastato a co-costruirci un oggetto adulto di quel tipo se non ci fosse stato il mio gesto di usare per primo le scope. L'adulto che io e loro avevamo in quel momento in mente non era tipo da mettersi alla loro testa. Li avrebbe piuttosto obbligati a fare tutto da soli. Un tale oggetto non corrispondeva dunque in alcun modo alle caratteristiche rilevabili nel conduttore. Poco dopo però tornarono a trattare me come un adulto da cui prendere ordini ma, era comunque un terapeuta assente (quello che li aveva lasciati soli in stanza) colui che venne supplicato di permettere l'uscita.

### **Le attese degli adulti e la loro percezione nel gruppo**

Il secondo contesto di co-costruzione intersoggettiva di un adulto come oggetto terzo nel gruppo è quello che si ha nell'incontro delle percezioni del terapeuta e dei membri delle aspettative degli adulti di fuori rispetto ai risultati del gruppo. L'adulto carico d'aspettative è una co-costruzione del conduttore e dei membri. Sia io che i bambini ci sentiamo però costantemente in collegamento con delle aspettative

reali di genitori e insegnanti. E' da questo collegamento che scaturisce la relazione con un oggetto adulto con maggiori aspettative di quelle degli adulti reali. L'esempio più chiaro di tale fenomeno è quello offerto dai genitori di bambini gravemente enuretici. Sia io che i membri sentiamo che questi genitori vorrebbero che i loro figli smettano di far pipì e che per questo soprattutto li mandano. Questa pressione s'accentua nei periodi in cui i genitori dicono che i figli fanno meno pipì a letto e s'aspettano che l'assenza del sintomo si consolidi. Ai genitori di Arianna avevo prospettato in un colloquio la possibilità che il gruppo l' aiutasse a tirar più fuori i suoi sentimenti, anche quelli legati all'aggressività, mollando un po' del suo bisogno di controllo. A un mese dall' annuncio di fare meno pipì a letto Arianna se ne uscì con una comunicazione che mi dette molto da pensare. Sembrava evidente dai suoi silenzi sul tema pipì che la rifacesse con la solita frequenza. Era quindi, come me, consapevole d'aver deluso un incremento d'aspettativa dei suoi genitori sul gruppo. Quel giorno Arianna aveva esordito annunciandoci un regalo promesso dalla madre se avesse smesso di fare pipì a letto. Al mio tentativo di fermare una rissa pericolosa si mise a dirmi "stronzo", "coglione", "che cazzo vuoi". Era la prima volta che la sentivo parlare in quei termini. Le espressi un po' del mio stupore ma riuscì a sorprendermi ancor di più giustificando il suo linguaggio con una raccomandazione che asseriva le avesse fatto la madre: <<*m'ha detto che più parolacce ti dico meno faccio pipì a letto*>>. Preso alla sprovvista non replicai niente ma, neanche chiesi conto nei successivi colloqui con i genitori se ci fosse stato qualche discorso sull'argomento con Arianna. La spiegazione di quella scelta sta nella mia forte percezione dell'affermarsi nel gruppo della presenza di un oggetto adulto con cui soprattutto io e Arianna c'eravamo quel giorno messi in relazione. Era un oggetto a tal punto carico d'attese, da poter portare a quella trasformazione di un discorso sull'utilità di manifestare la propria aggressività fatto da me a una madre e da lei alla figlia. A quell'adulto lì, alle cui attese ci sentivamo tutti di dover render conto, poteva verosimilmente passare per la testa un indicazione di quel tipo da dare a una figlia! Sicuramente era così che Arianna se l'immaginava e questo suo modo di operare per veder realizzate le proprie aspettative sembrò verosimile anche a me.

### **L'adulto come prodotto delle percezioni di un mondo dei grandi**

Cercherò infine di mostrare come l'incontro delle percezioni dei membri e del conduttore di un mondo degli adulti, altro rispetto al mondo del gruppo sia il terzo contesto di co-costruzione intersoggettiva di un adulto come oggetto terzo nel gruppo. Lo farò ragionando sulle implicazioni di un comportamento, da me tenuto in un gioco. Il mio modo di fare fu molto diverso da quello che i bambini si sarebbero aspettati da un rappresentante del mondo degli adulti. Nel mondo degli adulti ci si comporta in modo da tranquillizzare i bambini sulle loro paure. Decisi invece, sovvertendo tale regola, di mettermi un po' a giocare con una loro paura (quella dei fantasmi), dando elementi per alimentarne la fondatezza. Il fatto per me più sorprendente fu l'immediata adesione dei bambini a tale mia proposta di gioco. Da un po' di sedute parlavano di un film che non avevano visto, quello sulla strega di Blair ("Blair witch project") e s'interrogavano se ai ragazzi del film fosse davvero



successo qualcosa di brutto. Quando cominciarono a rifare il loro gioco più usuale, "Strega di mezzanotte", basato sull'acchiapparsi al buio, decisi d'introdurre una variante al mio ruolo di regolatore dell'interruttore luce. Provai a vedere come avrebbero preso il mio far constatare che il bambolotto del neonato risultasse in una posizione diversa da quella del momento di spegnimento della luce. Nel farmi prendere quell'iniziativa giocò qualcosa di simile alla motivazione che porta Pierre Privat a introdurre in certi casi sequenze di psicodramma (Privat, 1995) nel setting di gruppo: utilizzare un diversivo per sbloccare un' impasse in cui si trova il gruppo (bloccato, ad esempio, nella noia di un gioco ripetitivo). Mettevo però anche in scena una situazione simile a quella del film: nel gruppo, come nel film, capitava che i membri venissero messi dal conduttore-regista nella condizione di girare una scena senza esser informati della sua sceneggiatura. Raccolsero subito la mia sfida al loro buon senso infantile decidendo di sostituire il neonato con una marionetta, per verificare se anche lei cambiava di posto al buio. Irma, che s'era messa a fare la piccola, venendomi in collo, e esagerando la sua paura, verificò che, pur controllandomi in quel modo le braccia, la marionetta s'era lo stesso spostata. Arianna, la controllante, si mise a scrivere tutte le ipotesi che potessero spiegare quegli eventi. A quel punto decisi di svelarne l'origine. Irma mi disse che quel giorno, con il mio modo di mettergli paura, le ero sembrato un bambino. Davanti al padre, uscendo, mi disse che la prossima volta m'avrebbe fatto un discorsetto ma che però ero stato bravo. La sequenza mostra a sufficienza quanto sia io che i membri fossimo consapevoli di come nel mondo degli adulti non si facessero scherzi del genere ai bambini.

E' questa consapevolezza a impedire ai membri di arrivare subito all'assoluta certezza del mio prendermi gioco di loro e a indurli invece a stare al gioco(al mio gioco) per provare a scoprirlo. Quel che stavo facendo con loro se lo configuravano come uno scherzo da fratello più grande (da bambino, un po' cresciuto, disse Irma).

L'adulto, che fino ad allora avevamo co-costruito, era invece un membro coerente del mondo dei grandi. Fu la necessità, che anch'io avvertivo, di tornare ad aderire a quella costruzione intersoggettiva a indurmi a terminare rapidamente il gioco. Se per un pò erano rimasti spiazzati dal gioco era stato per il mio discostarmi da uno stereotipo di mondo degli adulti. Ammetto d'aver dovuto fare un certo sforzo per non rientrare subito in quel clichè e restare invece ancora un po' nei panni di chi evocava loro la possibilità della presenza di un'entità altra nella stanza (rispetto a cui si lasciava un margine di dubbio sulla sua coincidenza con la mia persona). Il dato di fondo non mi sembra però il consenso tra me e i membri al mio dar, letteralmente, corpo a un fantasma. Il fatto sostanziale è invece che, per qualche minuto, sia io che i membri, ci fossimo messi a co-costruire un adulto che poteva anche fare quelle cose lì (io consentendomi di farle, loro consentendosi di sospettare un grande come anche capace di farle).Questo nuovo oggetto adulto si discostava di molto dall' adulto che loro con me s'erano abituati a co-costruire sulla base di un nostro senso comune condiviso su come veniva percepito il mondo degli adulti. Un mondo degli adulti dalla cui percezione deriva la costruzione di un tipo di adulto decisamente più tradizionale finirà poi comunque per prevalere. Un adulto-era il sottinteso che colsi

nello sguardo con cui lasciarono me e si rivolsero ai genitori -non fa di queste cose , anche se per un po' abbiamo giocato con te, divertendoci, a fartele fare! La più bambina del gruppo, Irma, fu la più incline a mantenere quell' immagine di mondo degli adulti e di adulto. La sua paura mista a divertimento derivava dalla sua ancor intatta fiducia nei grandi (lei a Babbo Natale ci credeva ancora!). Il "discorsetto" che aveva minacciato davanti al padre di farmi si rivolgeva a quel me stesso che s'era discostato dall'immagine condivisa di mondo degli adulti. Il complimento che, contemporaneamente, mi rivolse andava a quel me stesso che con loro aveva co-costruito un oggetto adulto che certe cose invece poteva anche fare. Quel suo "bravo" si riferiva a quel conduttore che aveva lasciato spazio, con la loro complicità, a una configurazione di adulto diversa da quello circolante nel mondo dei grandi. L'oggetto-adulto terzo con cui per un po' s'erano messi, assieme a me, in relazione oscillava infatti tra lo stare un po' dentro e un po' fuori del mondo dei grandi. Da questo derivava forse la sua scarsa afferrabilità, un po' come quella di quel bambolotto che continuava a spostarsi impercettibilmente per la stanza. La relazione di quei momenti tra quell' adulto e quei bambini m'ha evocato quello tra Mandukai, il maestro, guerriero errante del film "La Tigre e il Dragone" e la giovanissima sfuggente figlia del governatore, che egli vorrebbe fare sua allieva. Il film è tutto un gioco di comparire e scomparire, di corse che diventano voli, di duelli tra i due su tetti o in cima a altissime, flessibili betulle. In questo gioco anche il maestro finirà per assumere, nei confronti decisivi, gli stessi incredibili movimenti, tra l'acrobatico e il magico, caratteristici dell'ambigua eroina della storia.

### **La relazione adolescenti-adulto nel gruppo**

Vorrei adesso precisare meglio le modalità della relazione degli adolescenti con l'adulto nel gruppo. Per farlo mi riallaccio alla fine della sequenza clinica del gioco dell'ospedale (cfr. p.4) . In quella situazione Cecilia non aveva fatto niente di diverso dal chiamare, senza esserne ben consapevole, una madre, quella di un bimbo, senza esserne ben consapevole, una madre, quella di un bimbo malato, a essere la testimone adulta dei suoi sentimenti verso un altro membro. Gli adolescenti in gruppo usano invece molto più consapevolmente l'adulto. Lo usano soprattutto scegliendo di renderlo il testimone privilegiato dei loro racconti. Così facendo, raccontando a lui, spesso per la prima volta, eventi di cui sono stati al centro, avvertono che le loro storie assumano connotati più reali (Bernabei, 1998). Se le proprie vicende vengono percepite come più reali una volta che sono state raccontate è anche perché è a un adulto che vengono raccontate, a un adulto venuto lì appositamente per ascoltarle. <<Gli atti>> scrive Corman Mc Charty nel più riuscito dei suoi romanzi d'iniziazione <<esistono se esiste un testimone. Senza un testimone chi ne può parlare?...In ultima analisi si potrebbe persino dire che l'atto è nulla e il testimone è tutto...Se il mondo era un racconto chi se non un testimone poteva dargli vita>> (Mc Charty, 1994, Orange, 1998)<sup>7</sup>. Tale funzione di testimonianza che, nei gruppi con adolescenti, nasce sempre in collegamento con la presenza del terapeuta, è una funzione che

propongo di chiamare adulta, intendendo con questo termine collegarmi a un'idea di crescita e maturazione emotiva piuttosto che col suo contrario. Tale funzione è adulta anzitutto perché per coglierne l'attivazione bisogna trovarsi in un gruppo con un adulto e non in un gruppo di soli pari (se è solo un adulto colui che gli adolescenti possono rendere testimone dei loro atti è perché lo sentono su altro livello, non alla pari con loro, e avvertono quindi che anche il suo ascolto è su un altro registro rispetto al loro). In secondo luogo è una funzione adulta perché quando un membro riesce a percepirla non più solo nel conduttore ma in tutto il gruppo quel gruppo diventa un riferimento adulto per quel membro che, in quel momento ha deciso di raccontarsi. Le mie sequenze cliniche sono tratte da un gruppo aperto che va avanti da quattro anni, settimanalmente, con sedute di un'ora e mezzo in un liceo artistico, in orario extrascolastico, con una decina di membri, provenienti da almeno sei classi diverse. In questo gruppo fu un sogno il veicolo scelto da una partecipante per farmi avvertire con forza l'attivarsi di una funzione di testimonianza affidata a me. Questo avvenne nell'incontro in cui Marta riferì le circostanze che le facevano temere d'esser restata incinta. Nel sogno Marta era in un vagone merci scoperto e in movimento. Sul vagone c'ero anch'io e un gruppo di persone che lei definiva amiche. Dal vagone vedeva dei panorami a colori e altri in bianco e nero. Quando mi chiedeva di spiegarle questa stranezza io le rispondevo che lei non era incinta se vedeva a colori, lo era se vedeva in bianco e nero. Continuando nel nostro dialogo onirico mi confidava che quel che non le permetteva di smettere di preoccuparsi era il vedere tutto a colori davanti a sé, ma ancora in bianco e nero quando si voltava. A conclusione del sogno mi sentiva risponderle che non vedevo dove fosse il problema visto che poteva sempre abortire! Al termine del racconto del sogno commentai che un "mondo a colori" era bello e che Marta quel giorno almeno un colore addosso l'aveva, quello della sua giacca viola. <<Non uno solo>> aggiunse lei <<anche le mie scarpe sono colorate>>. Quel che ero stato in grado di restituire a Marta, che l'aveva saputo subito raccogliere, era il mio propormi a lei e al gruppo come testimone consapevole del suo trovarsi adesso in un mondo tutto a colori, dove le emozioni si potevano esprimere senza venir travolti dall'angoscia e non più in uno molto più instabile e a due facce. In un'altra sequenza clinica dello stesso gruppo s'evidenziò invece il secondo aspetto della funzione di testimonianza che vorrei segnalare: quello che si manifesta quando tale funzione viene in un primo momento attivata dall'utilizzazione da parte dei membri del terapeuta adulto ma riesce poi a trasformarsi in una funzione di tutto il gruppo, che ne diventa il depositario nei confronti di un proprio membro per il quale riesce a diventare un riferimento adulto. Questa situazione si manifestò in una seduta in cui dissi al gruppo che mi sembrava che l'andamento fosse quel giorno quello di una chat line: ognuno diceva la sua e poi usciva dalla conversazione, senza però che ci fosse tra loro un contatto emotivo. Gli citai, com'esempio di questa modalità, il loro lasciar cadere l'annuncio iniziale di Franca d'aver appena avuto con un altro del gruppo, Enzo, una tresca lampo esauritasi in un bacio in bagno. In un contesto emotivo meno superficiale (quello che si creò quando l'invitai a sintonizzarsi sui problemi che potevano essere sorti per entrambi dopo quel bacio) Franca poté raccontare il pianto diretto in cui era scoppiata dopo

quel bacio e motivarlo con il senso di colpa verso il ragazzo con cui era da un anno fidanzata.

Commentai che il continuare a parlare di quella tresca e il dire anche delle emozioni che aveva suscitato faceva pensare che non fosse finita il giorno del bacio. Proposi quindi d'attendere la ripresa del gruppo a settembre per vedere se ne fosse rimasta una qualche traccia. Enzo bisbigliava al vicino che a quella data però lui in quella scuola non ci sarebbe più stato. Esplicitai a tutti che non mi sembrava una buona idea la decisione di Enzo, di cui c'aveva informato la volta prima, di farsi bocciare per poi andare a una scuola per parrucchieri. <<Devi restare qui con noi>> disse subito Mario a Enzo <<perchè qui hai trovato un tuo ambiente e, anche se ti fai molto spesso di fumo, tu ti fai e noi ti vediamo, a volte potremo anche farci anche noi con te ma finchè ci resta la possibilità di vederti stiamo tutti più tranquilli>>. Enzo si disse assolutamente d'accordo con Mario. Dissi che se Enzo davvero lasciava la scuola allora voleva dire che tra lui e Franca "era veramente finita quel sabato". Volevo alludere non solo alle maggiori difficoltà d'incontro tra i due ma anche al venir meno, con la creazione di una distanza, di quella funzione di tutto un gruppo investitosi della funzione di testimone di quel che faceva Enzo e non solo di quel che faceva con Franca. In quel momento il gruppo aveva esercitato una funzione adulta ed era stato avvertito come un riferimento adulto da Enzo. Con l'affermazione di Mario la funzione di testimone adulto era diventata una funzione di tutto quel gruppo. La funzione di testimonianza si poteva adesso spiegare rispetto a un membro, Enzo, a cui il gruppo riusciva a far sentire il fumare davanti a quelli del gruppo più tranquillizzante per lui e per tutti loro rispetto al farlo in una situazione del tutto fuori controllo, in quanto fuori dal loro controllo, e non tanto perché fuori dal controllo di qualche figura adulta. Quando un intervento di questo tipo può manifestarsi un importante fattore terapeutico fa la sua comparsa nel gruppo. Una modalità adulta di testimoniare una presenza a un membro riesce a diventare patrimonio di tutti i membri e non più soltanto del terapeuta (Bernabei, 1998).

## **Conclusioni**

In questo lavoro ho descritto le caratteristiche e il valore terapeutico della relazione con l'adulto nei gruppi con bambini e adolescenti. Nei gruppi con bambini è una relazione con una funzione adulta (concentrata soprattutto nel conduttore) a permettere ai bambini di sperimentare nuovi principi organizzatori della relazione con l'adulto analista differenti da quelli stabiliti con i genitori e le altre figure adulte. Nel gruppo con bambini è stato mostrato come membri e terapeuta sperimentino anche la relazione con un oggetto-adulto terzo (non coincidente con il conduttore), co-costruito intersoggettivamente dai partecipanti. Sono state fornite alcune esemplificazioni cliniche della co-costruzione di un tale oggetto-adulto in tre diversi contesti d'incontro di differenti percezioni dell'adulto da parte dei membri e del terapeuta (percezione delle presenze concrete di adulti-genitori in sala d'attesa, percezione delle aspettative degli adulti rispetto al gruppo, percezione del mondo degli adulti). Nei gruppi con adolescenti la funzione adulta è soprattutto una funzione di testimone. La presenza di una tale funzione di testimone marca la differenza tra il

gruppo analitico con adolescenti e il gruppo di pari adolescenti (che si costituisce in conflitto con gli adulti o indipendentemente da loro).

## **Bibliografia**

Azima, FJ. (1989). Confrontation, empathy, and interpretation, in adolescent group Psychotherapy in Azima, FJ. & Richmond, LH. (1989). *Adolescent group psychotherapy*. International University Press Madison CT.

Bernabei, M. (1998 a). Le group avec adolescents: de l'histoire individuelle a l'histoire collective in Les groupes thérapeutiques à l'adolescence. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n. 31. Ramonville Saint Agne: Erès.

Bernabei, M. (1998 b). Narrare(a)un testimone: un fattore terapeutico nei gruppi con adolescenti. In G. Rugi, E. Gaburri (a cura di), *Il campo gruppale*. Roma: Borla.

Bernabei, M. (1999 a). *Tessere una storia collettiva: un evento costitutivo del gruppo con adolescenti*. In *Quaderni di psicoterapia infantile*, n. 40, Roma: Borla.

Bernabei, M. (1999b). *De l'enfant violent à l'enfant agressif: de l'antileader au leader des affects*. in *Violence, agressivité et groupe*. Ramonville Saint Agne : Erès.

Mc Charty, C. (1994). *The crossing*, A.a.Knopf inc.

Green, A. (1975). The Analyst, Symbolization and absence in the analytic setting (On changes in analytic practice and analytic experience). *International Journal of Psycho-Analysis*, 56:1-22.

Neri, C. (1995). *Gruppo*. Roma: Borla.

Ogden, T.H. (1994). *Soggetti dell'analisi*. Dunod: Milano.

Orange, D. (1998). Il testimone post-cartesiano e la professione psicoanalitica. Giornata di studio Isipsè, Roma, 12-12-98.

Privat, P., Chapelier, J.B. (1987). De la constitution d'un espace thérapeutique groupal. In *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n.7-8. Ramonville Saint Agne : Erès.

Privat, P., Sacco, F. (1995). *Groupes d'enfants et cadre psychanalytique*. Ramonville Saint Agne : Erès.



Privat, P., Quelin-Soligoux, D. (2000). *L'enfant en psychoterapie de groupe*. Dunod : Parigi.

Stolorow, S., Atwood, G., (1992). *Contest of being, the intersubjective foundation of psychological life*. The analytic press, inc, Hillsdale, New Jersey, Usa., trad it. Torino: Boringhieri (1995).

Stolorow R., Atwood G., Bracchtaft B. (1994). *The Intersubjective perspective*. J.Aronson Inc, New Jersey, Usa, trad.it. Milano: Cortina 1999.

## Note

1) Non è solo l'adulto terapeuta a instaurare in certi momenti quella che la Kramer Azima (F.Kramer Azima 19 89 )definisce una *confrontazione empatica* con gli adolescenti ma sono anche gli adolescenti a cercare il confronto con lui.

2) Perché questo avvenga l'adolescente non si deve però sentire mandato al gruppo dai genitori ,né deve avvertire che il gruppo è stato formato con regole rigide(come gruppo chiuso ,dove non si prevede quindi l'ingresso d'altri membri fino alla conclusione dell'esperienza).In questo tipo di gruppi può più facilmente manifestarsi, a mio avviso, quella contrapposizione con l'adulto che Pierre Privat e Dominique Quelin (Privat, P. Quelin, D. 2000) ritengono alla base della costituzione del gruppo con adolescenti.

3) Il modo in cui i membri si possono mettere in relazione con l'adulto presente nel gruppo è infatti molto diverso da quello con cui si mettono in relazione con un genitore (cfr. paragrafo "adulti presenti e presenza adulta nel gruppo").

4) Claudio Neri mette in relazione la fase del gruppo in cui l'analista è tenuto a distanza dai bambini (Privat, P., Chapellier, J.B., 1987) con quello che è stato da lui descritto come lo "stadio della comunità dei fratelli". <<Quando i membri di un gruppo diventano coscienti di essere un gruppo essi>> osserva Neri <<cominciano a percepirsi come una comunità di fratelli>>. (Neri, 1995).

5) Nel periodo della forzata assenza della finta dottoressa i membri chiesero a me d'andare al capezzale del malato nelle vesti di un papà che portava cioccolatini.

6) Nella sua concettualizzazione di un "oggetto analitico terzo", Ogden fa un esplicito riferimento all'oggetto analitico di Green: <<Il reale oggetto analitico>> scrive Green <<non sta né nel lato del paziente né in quello dell'analista ma nell'incontro tra questi due flussi di comunicazioni, nello spazio potenziale che c'è tra i due, delimitato dal settino>>(Green,1975).

7) Di una funzione di testimonianza nell'analisi duale ha parlato da un punto di vista intersoggettivo Donna Orange (Orange,1998) quando ha ipotizzato "un' esperienza d'oggetto sé di testimonianza, intendendo per "testimonianza" quella forma speciale di partecipazione nel campo intersoggettivo che rende l'esperienza di sofferenza di

una persona reale, e valida per quella persona perché c'è stata un'altra persona pronta a fornirle testimonianza.

**Marco Bernabei.** Psicoanalista e docente *Isipsé* (Istituto di training in psicoanalisi relazionale e psicologia del Sé), membro IARPP (International Association Relational Psychoanalysis ) e IASP (International Association Self Psychology), Fondatore e direttore GRID, associazione di studio e cura per adolescenti.

Mail: [mcberna@fastwebnet.it](mailto:mcberna@fastwebnet.it) ; Indirizzo: Viale Pinturicchio 99,00196, Roma