

## La scoperta del mondo interno attraverso la fiaba

Susanna Messeca

### Abstract

Presentiamo in questo articolo il lavoro clinico con bambini autistici e psicotici svolto in un *Laboratorio della fiaba* durato cinque anni, che abbiamo organizzato secondo il modello trasmessoci da P. Lafforgue attraverso numerosi seminari e supervisioni.

Ci proponiamo di mettere in luce come la narrazione di fiabe popolari di tradizione orale abbia permesso l'emergere del pensiero simbolico in questo gruppo terapeutico. Lo sfondo teorico, che condividiamo con P. Lafforgue, è costituito soprattutto dal pensiero psico-analitico di alcuni autori post-kleiniani, che hanno indagato particolarmente intorno agli stati arcaici della mente; inoltre dall'esperienza di P. Privat riguardo alla terapia di gruppo con bambini; dalle riflessioni sulla fiaba di B. Bettelheim (1975), di R. Kaës (1996) e quelle contenute nell'opera di C.G. Jung.

**Parole chiave:** fiabe popolari, pensiero simbolico, membrana gruppale

*La noia è l'uccello incantato  
che cova l'uovo dell'esperienza.  
W. Benjamin (1955)*

D. Meltzer (1975) descrive il mondo interiore come un ipotetico *spazio tridimensionale*, nel quale è possibile elaborare e contenere le esperienze, come vedremo più dettagliatamente nel materiale clinico. Dal suo punto di vista gli stati autistici sono legati invece ad un aspetto per così dire *bi-dimensionale* della mente, ad un'assenza, cioè, o ad un appiattimento del mondo interno, risultato di complesse difese, come lo *smantellamento*, che annienterebbero prematuramente la capacità di pensare, insieme al dolore da cui tentano di proteggere la psiche.

Gli stati psicotici invece, secondo F. Tustin (1990) comportano confusione tra interno ed esterno e la frammentazione dell'esperienza psichica.

La vita psichica individuale, secondo il pensiero di Bion (1962b) nasce nella relazione con la mente della madre o di un suo sostituto, che funge da *contenitore*, e trasforma, tramite la *funzione alfa*, le esperienze perturbanti in altre più *digeribili* per la mente nascente del piccolo. Tale funzione attiverebbe le *innate tendenze estetiche*, proprie dell'essere umano, che si esprimerebbero nel desiderio di conoscenza e di relazioni appassionate, alla base dello sviluppo del pensiero e del linguaggio.

Secondo il modello di E. Bick relativo al tema della *pelle psichica* (1968), il bambino emergerebbe dalla relazione con la madre, con una propria *pelle individuale*, in grado cioè di sopportare la *separatezza corporea*. G. Haag (1983) e D. Anzieu (1985)

immaginano una iniziale *pelle comune* con la madre, simile al mantello che, in alcune pitture medievali, avvolge la madonna insieme al bambino. Anzi, descrive inoltre come diversi tipi di *involucri sensoriali*, forniti dalle cure materne, contribuirebbero alla formazione di una *pelle psichica individuale*: ad esempio *l'involucro termico-tattile*, in relazione alle esperienze di contatto corporeo; quello *sonoro*, creato dalla voce materna, e dalle filastrocche e ninne nanne che in tutte le culture le madri cantano ai bambini; quello *olfattivo*, relativo all'odore della madre che il piccolo riconosce anche nelle prime settimane di vita, quando non ha ancora perduto l'acutezza sensoriale dei nostri antenati primitivi; quello infine *visivo*, descritto approfonditamente dalla Haag (1989), come *interscambio degli sguardi*, che dà al bambino la sensazione di essere contenuto nella mente materna. Queste esperienze benefiche, che si ripeteranno in seguito nell'innamoramento, hanno una qualità estetica e proteggono il bambino dal pericolo di perdere la *continuità dell'esistere*, (Winnicott, 1970).

Per un intreccio imprevedibile di fattori, sia costituzionali che ambientali, i bambini con autismo o psicosi, hanno sperimentato come pieno di lacerazioni quel *mantello comune* con la madre, e si sono rifugiati in un mondo chiuso dove il tempo si è fermato.

La vecchia diatriba relativa alle cause di questi disturbi, se siano di origine ambientale o costituzionale, - diatriba che alimenta il pregiudizio secondo cui gli psicoanalisti colpevolizzerebbero le madri - è ormai superata da una visione più complessa, secondo la quale, (Bion 1965) al concetto di causalità, adatto allo studio di oggetti inanimati, sarebbe da preferire quello relativo all'interrelazione di diversi fattori, che non pretende di spiegare in modo esaustivo il mistero della mente. Tutto dipenderebbe dunque dalla relazione e dalla sintonia che si stabilisce fra il temperamento del piccolo e quello materno: può accadere ad esempio che un bambino molto vulnerabile, poco comunicativo, possa scoraggiare anche una madre equilibrata, e attirare su di sé proiezioni negative, mentre un altro, costituzionalmente più capace di sostenere le frustrazioni, possa dare fiducia a una madre insicura, ed essere in grado di superare anche gravi traumi ambientali senza impazzire.

E' possibile tuttavia, entro certi limiti, che in seguito altre relazioni significative possano risvegliare in questi bambini più fragili quelle potenzialità umane innate non ancora sviluppate. Nella nostra esperienza clinica è il gruppo stesso, che, con l'aiuto degli operatori, affiancato da altre forme di terapia, acquista tale funzione, paragonabile a quella materna, che nel gruppo è stata chiamata *funzione gamma*. (Corrao, 1998)

### **La fiaba come oggetto mediatore**

Lavoriamo nello stesso Centro di riabilitazione, situato nell'hinterland di Napoli, ormai da molti anni, partendo da percorsi di formazione diversi; abbiamo spesso avuto in carico terapie di bambini con gravi patologie. La lentezza dei loro progressi, nel rapporto individuale, ci ha spinti a immaginare che un lavoro di gruppo potesse

sostenere gli operatori spesso presi dallo scoraggiamento e dalla noia, e migliorare dunque la qualità della loro relazione con i piccoli pazienti.

Ma ci sembrava anche necessario un *oggetto mediatore*, che promuovesse la condivisione a livelli profondi e lo sviluppo della comunicazione. (Privat, 2000).

Ognuno di noi aveva già un suo personale interesse per la fiaba, e avevamo constatato che a volte i bambini utilizzano spontaneamente in terapia frammenti di narrazioni o personaggi di fiabe popolari. Ma soprattutto è stata per noi illuminante l'esperienza che P. Lafforgue mise a disposizione degli operatori napoletani sette anni fa in un antico convento a S. Agata sui due Golfi, vicino a Sorrento: un'équipe di adulti segue un gruppo di bambini, con la mediazione della fiaba, che assume la funzione di un sogno condiviso, o di un "ricordo di copertura" (Freud).

Questa esperienza dei laboratori della fiaba ci è parsa immediatamente come una risposta ai nostri interrogativi. Lafforgue li aveva sperimentati per trenta anni nel suo Centro diurno di Bordeaux, con un gran numero di pazienti autistici, psicotici e deficitari, e ne aveva verificato la valenza terapeutica.

Aveva constatato come la fiaba con il suo fascino attira l'attenzione di questi bambini chiusi in un loro mondo, divenendo per loro quell'*oggetto estetico* che essi hanno percepito nella figura della madre (Meltzer 1988), in quanto si presenta come un aggregato armonioso di sensazioni diverse: l'*involucro sonoro* rappresentato dalle modulazioni della voce del narratore, quello *visivo* creato dallo scambio degli sguardi, quello *tattile e olfattivo* fornito dall'ambiente accogliente del laboratorio.

La fiaba, secondo Lafforgue, nel contesto del laboratorio, divenendo contenitore di proiezioni, contribuisce a dare un senso, una forma a sensazioni-emozioni che non sono ancora pensieri, a cui si può in seguito dare un nome, contrastando la tendenza del bambino ad annientarle o *evacuarle* con mezzi patologici.<sup>1</sup>

La narrazione stessa facilita i legami tra le sensazioni e le emozioni sperimentate nella situazione, tra mente e corpo dunque, quelli affettivi con gli operatori e i compagni. Vedremo qualcosa di simile, a livello adulto, anche nel gruppo dei genitori, parallelo a quello dei bambini, di cui parleremo nell'ultimo paragrafo.

### **L'équipe degli operatori**

La nostra è un'esperienza di *psicoanalisi applicata*: gli operatori, che svolgono un ruolo terapeutico, non sono necessariamente tutti psico-analisti. Uno di noi, N. è psico-motricista con una formazione a impronta psico-dinamica. Abbiamo compreso tuttavia quanto sia necessario che tutti siano dotati di empatia, della capacità di appassionarsi alla fiaba e di giocare, ma soprattutto di "pensare anche in guerra sotto i bombardamenti", come il valido generale di cui parla Bion.

La nostra équipe è composta da cinque operatori, poiché si tratta di pazienti gravi: una narratrice, S., due terapeuti, N. e P., che interagiscono con i bambini, un

---

<sup>1</sup> W. Bion (1962a) descrive questa tendenza della parte psicotica della personalità a espellere in misura massiccia i contenuti psichici *indigeribili* per la mente, che si disperdono nel vuoto e divengono poi persecutori, in assenza di un *contenitore mentale* in grado di accoglierli e trasformarli. Vedremo questa difesa presente nel caso di Marco e di Valeria.

osservatore, che è variato più volte nell'arco di questi cinque anni. (Una di loro, C., analista junghiana, ha continuato a lavorare con noi, nell'esperienza dei laboratori di fiabe, e collabora a questo scritto). La quinta terapeuta, G., ha preso in carico il gruppo parallelo dei genitori di cui si parlerà alla fine in un paragrafo a parte.

Ci si potrebbe chiedere perché Lafforgue avesse ritenuto necessari quattro adulti in un gruppo di quattro bambini invece di uno solo come nei gruppi proposti da P. Privat.

Ci siamo resi conto noi stessi, dopo un'esperienza condotta da S per cinque anni con un solo terapeuta e quattro bambini, che un contenimento individuale è indispensabile per questi pazienti gravi, specialmente nei loro imprevedibili momenti di crisi: le angosce di abbandono o di frammentazione, che caratterizzano l'entrata in un gruppo e i momenti inevitabili di cambiamento, sono in loro particolarmente intense e distruttive,<sup>2</sup> quasi sempre espresse in modo incomprensibile, difficilmente collegabili all'evento che le ha scatenate.

Gli operatori durante le sedute del laboratorio, pur rilevando connessioni tra le comunicazioni verbali o non verbali dei singoli e le loro storie individuali, rivolgono sempre al gruppo nel suo insieme i loro commenti, per favorirne la coesione interna, cercando di rintracciare legami con la fiaba. Cercano quindi di mettere a fuoco il gruppo e l'oggetto mediatore, ma senza perdere di vista il singolo bambino; soprattutto tentano di reggere ciò che non si capisce immediatamente, come talvolta i transfert scissi dei piccoli pazienti - di cui non sempre si è consapevoli - che per un certo tempo possono preferire un operatore e odiarne un altro, seminando zizzania fra i terapeuti.

La possibilità di contenere le inevitabili difficoltà di collaborazione tra questi ultimi, è data dalla distinzione dei ruoli e dalle riunioni di *intervisione*, dopo ogni seduta del laboratorio, insieme all'osservatore e alla terapeuta dei genitori, o in qualche riunione straordinaria fuori dell'orario di lavoro. Lì è possibile esprimere ed elaborare le emozioni e le tensioni vissute in ciascun gruppo, in un'*area* per così dire *transizionale*, (Winnicott) e scoprire analogie talvolta sorprendenti tra i contenuti portati dai bambini e quelli dei genitori.

La strutturazione del laboratorio, del suo spazio e dei tempi che scandiscono la seduta, rappresenta una prima risposta pre-verbale ai bisogni del bambino confuso e disorganizzato, come scrive Lafforgue.

Nel rileggere le sedute e nel tentativo di tracciarne una storia, si prova la stessa sensazione di assenza di significati, di caos, che avevamo già provato nel lavoro con i bambini, specialmente all'inizio. Vedremo nel materiale clinico come l'oggetto mediatore, la fiaba, permetta di trovare un linguaggio di immagini simboliche con le quali i terapeuti hanno potuto dare un senso ai vissuti informi presenti nel gruppo, talvolta espressi solo a livello corporeo, creando dei punti di riferimento, delle metafore pregnanti in grado di attivare delle risposte.

---

<sup>2</sup> Tustin (1990) descrive in modo pregnante le angosce catastrofiche di questi bambini nell'affrontare i cambiamenti.

## **La formazione del laboratorio fiaba**

Il gruppo di cui vogliamo parlare è un gruppo aperto, composto da quattro bambini tra i sette e i dieci anni, che stavano per concludere altri tipi di terapie, come psico-motricità o psico-terapia individuale, ma frequentavano sedute di ippo-terapia durante il periodo del laboratorio.

I quattro bambini all'inizio, nel '98, erano:

Roberto, (9 anni), il cui autismo si era trasformato in una rigida organizzazione ossessiva della personalità; aveva imparato a parlare, aveva acquisito un certo adattamento all'ambiente - sapeva cavalcare ad esempio - ma permanevano delle stereotipie, non sapeva giocare e temeva moltissimo i cambiamenti. Nel gruppo, in questi anni, ha assunto la funzione positiva, per lui molto dolorosa, di ricordare gli assenti.

Ada, (8 anni), molto isolata, anche lei sul versante dell'autismo, con un linguaggio molto limitato ed ecolalico; aveva subito operazioni chirurgiche e ricoveri ospedalieri fin dalla nascita. Non aveva ancora il controllo degli sfinteri, mangiava solo cibi frullati, aveva un linguaggio ecolalico e incoerente. C'è stato un recupero su questi aspetti durante gli anni del laboratorio, ha acquisito ad esempio una capacità di coordinazione senso-motoria che si manifestava in ippo-terapia. E' rimasta con noi tre anni e mezzo. Contribuiva al gruppo con elementi imprevedibili di pensiero pre-verbale, e con qualche breve frase. In seguito è stata presa in psico-terapia da C. in sedute congiunte con la madre.

Marco, (8 anni) sopravvissuto ad un parto gemellare, molto angosciato, con problemi di frammentazione psicotica, allucinazioni, anoressia. Il suo linguaggio, assai povero, era fatto di voci e frasi non sue. In alcuni momenti, quando ha cominciato a sentirsi una persona reale, ha avuto una funzione di intensa espressività nel gruppo.

Piera, (10 anni) venuta un mese dopo l'inizio, è rimasta con noi solo un anno, estremamente legata alla madre, aveva un tipo di autismo simbiotico, senza linguaggio, non era in grado di usare in modo articolato le proprie mani. Anche lei, come Ada, non mangiava cibi solidi. Ha cominciato a dire con noi qualche parolina, e a scarabocchiare con la propria mano, invece che con quella di un adulto a cui inizialmente si aggrappava, come prolungamento di sé. E' stata molto rimpianta dai compagni dopo essere andata via, per essere inserita in un progetto educativo del Centro.

In seguito Valeria, (8 anni) entrata poco prima della partenza di Piera, anche lei come Marco sul versante della schizofrenia infantile, con un linguaggio fatto di frasi di adulti o dei cartoni animati. Ogni tanto era possibile agli operatori coglierne al volo qualcuna più appropriata per incoraggiarla a partecipare al gruppo, che per lungo tempo ha rifiutato. Tuttavia nei tre anni e mezzo in cui è rimasta con noi ha finito per accettarlo, divenendone talvolta leader. Anche la sua partenza ha rappresentato un lutto per i compagni.

Infine Carlo, (10 anni) negli ultimi due anni, dopo la partenza di Ada, con problematiche post-autistiche come Roberto, metteva le sue difese ossessive, che lo rendevano insopportabile alla famiglia, al servizio del gruppo. Aveva spesso funzioni



di equilibrio e buon senso: il senso del tempo, la consapevolezza dell'utilità delle regole, qualità che, instauratesi dopo l'autismo, consideriamo elementi di crescita, un contenitore mentale che la sostiene, e non un falso Sé.

Abbiamo narrato loro la stessa fiaba per tutto il tempo che ci è sembrato necessario perché i bambini ne comprendessero appieno il contenuto e il significato: ad esempio "I tre porcellini", nei primi tre anni, "Cappuccetto rosso" per un anno e mezzo, e infine negli ultimi sei mesi "Hansel e Gretel". Questi tempi sempre più brevi erano dovuti all'evoluzione via via più rapida delle loro capacità di interiorizzazione.

Ci è parso che i principali miglioramenti, di cui descriveremo alcune fasi nel materiale clinico, fossero rappresentati da: a) aumento dei tempi di attenzione e di ascolto; b) superamento di problematiche relative all'oralità, riguardo al cibo e al linguaggio; c) passaggio da attività ludiche di tipo senso-motorio al gioco simbolico basato sulla drammatizzazione della fiaba; d) maggiore capacità di stabilire relazioni di scambio con gli altri, sia pure con modalità pre-verbali; e) accettazione del gruppo e interiorizzazione delle regole relative agli spazi e ai tempi del laboratorio; f) capacità di assumersi da soli piccole responsabilità in relazione agli altri, come quella di fare il *tecnico delle luci*. Tutti questi apprendimenti contribuiscono all'acquisizione di quella *pelle psichica* individuale di cui abbiamo parlato nell'introduzione.

### **La prima seduta del laboratorio**

Riportiamo la prima seduta, che contiene già, *in nuce*, gli elementi che caratterizzeranno per tutta la terapia questo gruppo particolare.

Ci sono solo Roberto, Ada e Marco. La quarta bambina, Piera verrà qualche mese dopo.

All'inizio, i bambini appaiono molto disorientati. Distolgono presto lo sguardo da N. che presenta loro la nuova esperienza che stiamo per cominciare, e i nomi di ciascuno, per conoscerci.<sup>3</sup>

Tuttavia sono anche un po' incuriositi, durante la narrazione, benchè nessuno guardi negli occhi la narratrice. (Ciò avverrà solo un anno e mezzo dopo).

---

<sup>3</sup> Questo distogliere lo sguardo e l'attenzione sono esempi, in alcuni bambini più marcatamente autistici, di quella difesa che Meltzer ha chiamato *smantellamento*, che avviene in modo meno intenzionale degli *attacchi al legame*.





Quando vengono abbassate le luci per rappresentare l'alba, o la notte, di cui si parla nella fiaba dei tre porcellini, Ada tenta di scappare dalla stanza, ma viene contenuta fisicamente e calmata da N. mentre lei ride e mormora parole incomprensibili. I bambini tirano un sospiro di sollievo, come risvegliandosi da un brutto sogno, quando vengono riaccese le luci e chiuso il sipario. Sono attenti alle filastrocche che segnano l'inizio e la fine della narrazione, che resteranno sempre le stesse anche con il variare della fiaba, come il girotondo, che precede la fine della seduta.

Un breve commento di P. descrive l'agitazione che c'è nel gruppo, e il bisogno di scappare: "erano forse un po' spaventati al sentire parlare del lupo che ululava nella notte, non volevano sentire la storia". N. e P. li invitano a disegnare. Distribuiscono delle tavolette di legno di diverso colore, una per uno, su cui poggiano un foglio, seduti sul pavimento di moquette.





La rivalità tra i piccoli pazienti in questa prima seduta, che scomparirà dopo alcune settimane, si manifesta nel contendersi i fogli e i pennarelli come accade all'inizio in tutti i gruppi di bambini. La qualità angosciata delle lotte tra loro<sup>4</sup>, spinge gli operatori a procurare altri fogli e pennarelli più grossi per calmarli: all'inizio ci sentiamo anche noi un po' legnosi, come incapaci di trovare le parole adatte in questa nostra prima esperienza.

Fin dall'inizio constatiamo che le problematiche di ogni individuo vengono amplificate e trasformate dal gruppo, il quale contribuisce a scoprirne il significato. Roberto ad esempio chiede la tavoletta viola, per disegnare, e, tranne poche eccezioni, la chiederà sempre, per cinque anni. Evoca in noi il colore del lutto, tema molto vissuto nel suo ambiente, come sapremo, ma allo stesso tempo, a nome degli altri, esprime un precoce senso di morte presente in tutti questi bambini poco vitali. Ada manifesta lo stesso sentimento, non appena viene distolta l'attenzione da lei, con una sorta di oscillazione tra vita e morte, accendendo e spegnendo la luce in continuazione. Qualcuno degli operatori interviene per interrompere questo gioco che crea disorientamento, e le dice che potrà fare il tecnico delle luci quando sentirà di farlo. (Questo avverrà in effetti soltanto due anni e mezzo dopo). Il massaggio di N. ai suoi piedini la calma e subito dopo ella può lasciare una traccia sul foglio. Il

---

<sup>4</sup> F. Tustin (1990) prova a descrivere il terrore di questi bambini riguardo a rivali immaginari, per il possesso del seno materno, che minaccerebbero la loro sopravvivenza. Si tratta quindi di una rivalità molto più angosciata di quella usuale nei gruppi di bambini all'inizio della terapia.

gruppo si approprierà in seguito di questo suo gesto, dell'accendere e spegnere le luci, prima e dopo ogni vacanza, per esprimere muti sentimenti relativi al distacco, vissuti come lacerazione della *continuità dell'esistere*. Comprenderemo in seguito che Ada forse racconta a modo suo l'esperienza intermittente della presenza della madre, a ogni ospedalizzazione, nei primissimi anni di vita.

Marco disegna con molta difficoltà, straccia il foglio su cui ha lasciato delle tracce colorate, ma gli operatori lo conservano ugualmente nella sua cartellina, per mostrargli che ogni scarabocchio può avere un significato. Noi comprendiamo solo in seguito che egli esprime, in modo più intenso degli altri, la paura di tutti di essere derubati o divorati dal nostro sguardo e attenzione, se appena ci si esprime un po', in particolare dalle nostre domande o commenti sul loro disegno.

Roberto a queste domande risponderà sempre in modo sbrigativo che la sua è una "torre", come in questa seduta. Dopo alcuni anni la chiamerà "montagna". Anche gli altri bambini in sedute successive disegneranno case senza porte né finestre, come la sua torre, in cui viene rappresentata la loro comune paura della relazione. Gradualmente appariranno delle aperture, apparentemente casuali, provvisorie, ma foriere di speranza.

Ci sostiene in tutto quel caos la percezione che i bambini sembrano avere colto inizialmente l'aspetto musicale della fiaba: cominciano uno alla volta a canterellare le canzoncine dei "Tre porcellini", mentre scarabocchiano sui fogli. Roberto, che spesso cammina avanti e indietro per la stanza in modo insensato, tenta di uscire dalla porta prima del tempo, come se dovesse evadere da quella torre chiusa che ha disegnato, esprimendo, nel contesto del gruppo, il senso di *troppo pieno* di uno spazio che si satura di voci, odori, tramestii. Saranno forse le sequenze che parlano di intrusioni, (il lupo che entra e distrugge la casetta di paglia) evocatrici di arcaiche esperienze già vissute nel corpo, ad alimentare la loro difesa di eliminare dai disegni le porte e le finestre, così presenti nelle nostre fiabe?

I bambini si appropriano ben presto del suono *toc toc* che ripropone l'immagine di qualcuno che chiede di entrare. Forse loro stessi chiedono di entrare nei nostri pensieri.

## **Esperienza del corpo e della tridimensionalità**

Dopo qualche settimana cominciano ad emergere nel gruppo, accanto a imitazioni di suoni onomatopeici della narrazione (*toc toc*, l'ululato del lupo), anche fantasie corporee di tipo *anale*, espresse con le frequenti scoregge o lo scrivere sui muri<sup>5</sup> (Ada).

Consideriamo come *anale*, questo scarabocchiare sul muro, simile al comportamento degli animali che marciano il territorio, ma anche come un'espressione del bisogno di *aderire* alla superficie su cui si disegna, il rifiuto del contenitore rappresentato dal foglio, a quel livello che Meltzer definisce come *bi-dimensionale*.

---

<sup>5</sup> Lafforgue ha descritto approfonditamente queste fantasie anali da lui rintracciate in tutti i laboratori quando si narra I tre porcellini, e le ha messe in relazione alle immagini espulsive della fiaba.



Pochi mesi dopo si comincia a delineare, in misura minima, un'area *transizionale*, che ci permette di organizzare un tempo per la rappresentazione della fiaba, subito dopo il racconto, prima del disegno. Utilizziamo dei grossi cuscini cubici di plastica - usati anche nella psico-motricità - per costruire una casetta, un telo per il tetto, delle pezze per i travestimenti.



La rappresentazione fatta dai bambini stessi, con il nostro aiuto, contribuisce ad aumentare il loro tempo di attenzione durante l'ascolto, come se facilitasse in loro l'avvicinarsi all'elemento simbolico della fiaba. La costruzione della casa, nuovo oggetto condiviso dal gruppo, ci permette di osservare meglio la relazione dei bambini con la *terza dimensione*. L'immagine della casa richiama quella del corpo che essi stanno riscoprendo nelle loro fantasie corporee, come dotato di orifizi che segnano il confine tra dentro e fuori.

Alcuni, come Piera e Ada, temono di entrarvi. Alla prima sarà sempre impossibile farlo, e anche drammatizzare, ma dopo un anno circa dice delle paroline in relazione a ciò che sta accadendo nel gruppo. La seconda, che rimarrà più a lungo, potrà entrare nella casa e accettare dopo molto tempo un ruolo nella rappresentazione.

## La membrana gruppale

Una fase importante nella formazione del gruppo è quella in cui si crea la cosiddetta *membrana gruppale*<sup>6</sup> che ne consente la costituzione come entità caratterizzata dalla condivisione di elementi inconsci.<sup>7</sup> Come abbiamo visto, a volte il gesto di un singolo, come l'accendere e spegnere le luci, o un disegno, come quello della casa senza porte né finestre, viene in seguito imitato dagli altri, come elemento di un linguaggio pre-verbale comune.

Vengono condivisi nel gruppo dei fantasmi molto arcaici, sperimentati all'inizio con estrema concretezza, come quelli che compaiono nelle fiabe, rappresentati dalle immagini del lupo o della strega. La riattivazione nel gruppo dei bisogni relativi alla dipendenza orale rievoca il fantasma del divoratore, stimolando il bisogno opposto di fuggire, che abbiamo visto nella prima seduta.

Queste problematiche relative alla divorazione, hanno per così dire una *funzione organizzatrice* nello sviluppo del pensiero nel laboratorio. Ci sono apparse molto chiare nelle comunicazioni pre-verbali di Valeria, la piccola paziente che entra nel secondo anno. Ella sembra temere in modo acuto la dipendenza dal gruppo e l'accettazione delle sue regole, fino a diventare esplosiva, come se entrare a farne parte fosse equivalente a *esserne divorata*. Le sue difese sono quelle di attaccare continuamente i legami. Il suo modo seduttivo e contraddittorio di stabilire relazioni e il suo parlare con frasi slegate prese a prestito dai cartoni animati, ma con una propria enfasi appassionata, contribuiscono a rendere più caotica, ma allo stesso tempo più viva, l'atmosfera del laboratorio. Valeria assume talvolta una leadership – positiva sia per la sua personalità che per il gruppo – quando trascina tutti i bambini a trasgredire le regole, e rotolarsi sui cuscini dell'area di gioco della stanza, invece di sedersi sulla panca di fronte alla narratrice durante il racconto, come noi richiediamo. Gli operatori tentano in vari modi di ricondurli all'ascolto, ma essi ci sfidano rifiutando ostinatamente. Scopriamo che si sta per entrare in una nuova fase a cui dobbiamo prestare attenzione, elaborando l'ansia e il senso di frustrazione da noi provati.

Privat (2000) considera un momento importante, nella formazione della *membrana gruppale*, quello in cui i piccoli pazienti si contrappongono agli adulti con determinazione, come abbiamo appena raccontato.

Nell'ottobre del secondo anno possiamo rintracciare come in un'immagine di danza la rappresentazione di questa *membrana immaginaria*, in un momento in cui i bambini, in attesa della seduta, cominciano a giocare ad *acchiapparella*, descrivendo degli ampi cerchi, come tante rondini, correndo tutti dietro a Valeria nell'androne fuori della stanza.

## La scoperta del legame e la relazione contenitore-contenuto

A questo punto, un anno e mezzo dopo l'inizio, le relazioni tra i bambini, che prima sembravano ignorarsi a vicenda, diventano più intense e appassionante, e si manifestano con modalità primitive: ci sono molti rutti e scoregge nella casetta in cui

---

<sup>6</sup> D. Anzieu, 1981b

<sup>7</sup> Bion 1961



si rappresenta la fiaba dei “Tre porcellini”, c’è molto rosso nei disegni. Il loro è ancora un *linguaggio corporeo* che appare nell’annusarsi reciproco, toccarsi, in seguito nell’imitare un gesto o un modo di esprimersi del compagno assente, che viene ricordato. Ciascuno sembra cominciare a riconoscere le proprie emozioni come *specchiandosi* nell’altro. Ad esempio Roberto in una seduta dell’ottobre del secondo anno dice “Fa pipì” mentre sta per rappresentare il lupo, P. capisce che sta pensando a Ada, assente quel giorno, a cui scappa la pipì nei momenti di paura. Egli si tranquillizza dopo questo commento e svolge bene il suo ruolo. Veniamo a sapere dalla collega G. che qualcosa di simile a questo *rispecchiamento* avviene anche nel gruppo dei genitori.

La relazione *contenitore-contenuto*, (Bion1962b) necessaria per la nascita del pensiero, è implicita nell’esperienza della *tri-dimensionalità*, e nell’instaurarsi della *membrana del gruppo*. La possiamo vedere rappresentata ad esempio in un gioco molto primitivo di Ada, che per alcune sedute (secondo anno) tira *fuori* dal barattolo e vi rimette *dentro* in continuazione i pennarelli, in seguito tenta di mettervi *dentro* un piede, come assorta in un suo interrogativo, mentre il resto del gruppo drammatizza la fiaba *dentro e fuori* della casetta.

Questa relazione *contenitore-contenuto* nel gruppo è attivata anche dalla *rêverie* degli operatori: un altro gioco di Ada, a lungo ripetuto, che consisteva nel togliere i lacci ad una scarpa, e tentare poi di farseli rimettere da qualche adulto, ci era sembrato solo una stereotipia che la sottraesse all’interazione con gli altri; in una seduta di *intervisione* il nostro interrogarci sul significato evocativo che avevano le scarpe per ognuno di noi alleggerì il senso di noia, provato riguardo a quei gesti ripetitivi, e ci permise di avvicinarci al suo mondo primitivo. Poche sedute dopo Ada riuscì finalmente con gioia a infilare un laccio in un buco, rivelandoci che dietro quel gioco apparentemente insensato c’era effettivamente la possibilità, che avevamo intravisto, di un pensiero: il tentativo di creare un legame.

Questo allacciare e slacciare è poi ripreso da altri, come se rappresentasse i legami che si allacciano e si slacciano nel gruppo *che ci contiene*, come le scarpe contengono i piedi che vanno e vengono, i piedi di un compagno che se ne va, o di un altro che viene.

Riguardo all’esperienza individuale di Ada, abbiamo saputo recentemente da C., che aveva preso in terapia madre e bambina, che la madre aveva lavorato in una fabbrica di scarpe, prima della sua nascita.

La possibilità sia pure intermittente di sentire il gruppo come un *contenitore* di pensieri permette a ciascuno di cominciare a esprimere i propri problemi psichici: è questo il processo che E. Bick e D. Anzieu definiscono come creazione di una *pelle psichica* individuale, stimolata dalla *membrana gruppale*, *pelle psichica comune*.

Riportiamo due esempi di questo *uso* del gruppo<sup>8</sup> da parte dei bambini. Un anno dopo l’inizio, c’è una terribile improvvisa crisi di Marco, che quel lunedì viene malvolentieri al laboratorio: rievoca piangendo il giorno in cui la madre lo condusse

---

<sup>8</sup> Winnicott (1968) parlerebbe di *uso dell’oggetto*, corrispondente al modello *contenitore-contenuto* di Bion.

sotto la pioggia a fare l'E.E.G. Parla in modo smozzicato, ma con voce e parole sue. Fino a quel momento si era sempre espresso con parole di altri, voci estranee registrate, prive di musicalità. Egli esprime ora, con una sua voce espressiva, anche a nome di tutti gli altri, la dolorosa comprensione del significato del laboratorio, in cui si riscoprono le paure, rappresentate nella fiaba, e la rabbia per avere ancora bisogno di aiuto, dopo tanti anni di permanenza nel centro.

Infatti quando si crea una breccia nella loro chiusura, questi bambini si pongono in modo drammatico i problemi che da sempre si è posto l'*Homo sapiens*,<sup>9</sup> sul senso della vita, sul suo posto nel mondo. Questo sarebbe, secondo Meltzer, l'aspetto *tri-dimensionale* della mente, l'accesso al quale comporta intenso dolore. Vedremo a proposito del gruppo dei genitori come anche per loro sarà terribile accettare questa esperienza.

Un altro esempio di tale scoperta della funzione di *contenimento* del gruppo è una seduta del terzo anno in cui il disegno di Roberto per la prima volta cambia improvvisamente: non più la torre chiusa, ma il cielo con le nuvole, un luogo aperto. (a qualcuno di noi viene in mente che nella fiaba i tre porcellini partono dalla casa per conoscere il mondo). Dopo il disegno, poco prima del girotondo finale, anche lui ci racconta il suo problema, attraverso un gioco: costruisce una casetta solo per sé, e ci si chiude dentro. Sembra dirci che non vuole dividerla con altri. Stranamente viene a tutti noi operatori la pelle d'oca e la fantasia che abbia costruito una bara nella quale si è seppellito. Solo dopo alcune sedute in cui il gioco si ripete in modo simile, cominciamo a vederlo come una trasformazione del suo guscio autistico, prima rappresentato dalla solita *torre* del disegno, e da quel suo camminare su e giù per la stanza in modo insensato, come un prigioniero. Pensiamo abbia voluto comunicarci lo sgomento che ha provato nell'immaginare la possibilità di uno spazio psichico più ampio, emerso nel nuovo disegno, *idea nuova*<sup>10</sup> sfuggita al suo controllo abituale. Se ne è ritratto rifugiandosi in un nuovo tipo di guscio, rappresentato dalla casa, da cui Marco e Valeria riescono ogni volta a tirarlo fuori con la forza. Dopo questa seduta siamo esausti, tuttavia sentiamo che l'allargarsi dello spazio interiore, e la comunicazione più profonda nel gruppo, pur forieri di panico, ci rendono più vivi. Accettare la *separatezza* corporea e mentale dunque comporta il riattraversare il terrore della nascita, da cui Roberto si difende nel suo gioco.

Dopo tre anni i bambini non temono più di guardare negli occhi la narratrice, e solo allora lei sente di poter cominciare ad aggiungere alla narrazione i pensieri del lupo seduto sul comignolo della casetta di Jimmy, che *già immagina di mangiare i tre bei bocconcini*: anche il lupo può avere dei *pensieri*. E' possibile ai terapeuti dire talvolta ai bambini che "il lupo è dentro di noi", quando ci sentiamo arrabbiati e gelosi e ci

---

<sup>9</sup> Come scrive Marie-Lise Roux in un bellissimo articolo *La contrainte à la représentation*, in *Psychanalyse et préhistoire*, août 1994

<sup>10</sup> W. Bion (1966) parla dell'*idea nuova*, come di un'esperienza interiore caratterizzata da una forte emozione, che irrompe nel contenitore mentale, mettendolo in pericolo.

viene voglia di picchiare gli altri. I bambini ascoltano pensosi. Negli anni precedenti non sarebbe stato possibile parlare loro così.

A questo punto decidiamo di cambiare fiaba: sarà narrata “Cappuccetto Rosso” nella quale sono presenti aspetti che alludono all’esistenza del mondo interno: Cappuccetto Rosso, ad esempio, decide in cuor suo di prendere una strada diversa da quella indicata dalla madre, una volta lontana da lei; il lupo, fingendosi buono e rassicurante, si propone segretamente di divorare la bambina e la nonna.

### **Hansel e Gretel e la de-idealizzazione dei genitori**

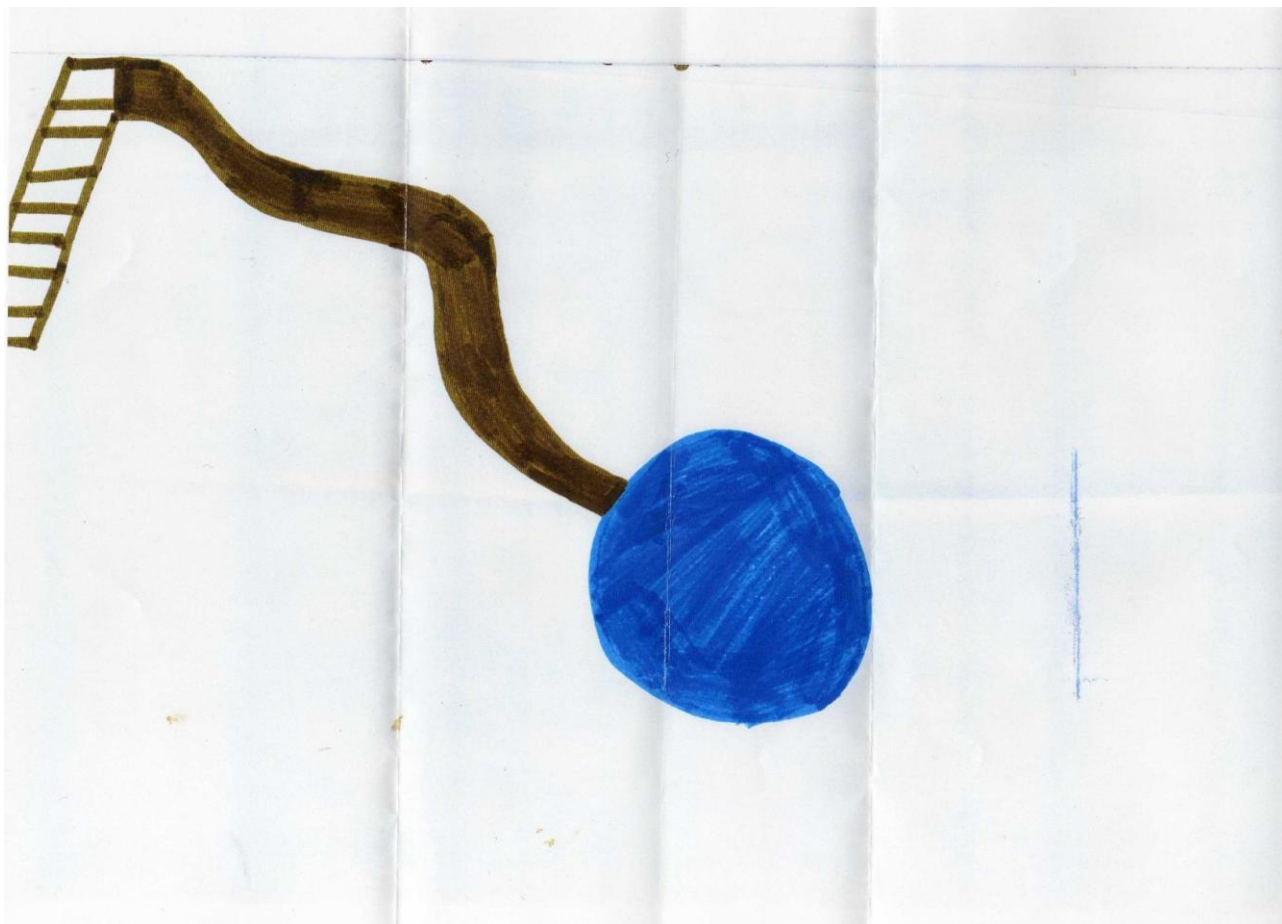
Nell’ultimo anno del laboratorio ci soffermiamo più a lungo sulle problematiche relative alla separazione.

Quando decidiamo di raccontare *Hansel e Gretel*, che narra di bambini perduti nella foresta, sono realmente presenti nel gruppo dei sentimenti di abbandono dovuti alla perdita di Valeria, andata via all’improvviso pochi mesi prima, e alla prossima fine che sarà sei mesi dopo. L’atmosfera che si crea nel gruppo ci fa temere che tutto ciò che pareva acquisito sia ormai andato perduto: ritroviamo le difese di inerzia e labilità di attenzione di cinque anni prima, come se dovessimo ricominciare da capo. Anche noi operatori siamo oppressi da sentimenti di inutilità e impotenza e facciamo molta fatica a riconoscerli in noi stessi e nei bambini.

La nuova fiaba ci introduce al tema della *de-idealizzazione* dei genitori, dello svezzamento e della lotta per la sopravvivenza in un mondo difficile da decifrare, approfondendo il tema dell’ambiguità e complessità della mente già iniziato con “Cappuccetto Rosso”. Se in quest’ultima si cominciava a percepire una mamma sconcertante che manda da sola la figlia nella foresta, dandole solo delle raccomandazioni, una nonna inquietante che appare irriconoscibile, il lupo travestito da persona per bene, in “Hansel e Gretel” gli adulti deludono decisamente i bambini, che riusciranno però a cavarsela con le loro risorse. I nostri pazienti sono ormai dei pre-adolescenti. Noi sentiamo, nell’inerzia con cui rispondono a questa fiaba, oltre a un senso di disperazione, una nuova lotta segreta contro di noi, che sembriamo rappresentare i genitori che abbandonano, o la strega che inganna. Solo Carlo invece, entrato da appena un anno e mezzo, quando Ada è andata via, rapidamente è in grado di assumere con ironia il ruolo del regista nella drammatizzazione, e di trascinare i compagni a giocare con lui. Riscopriamo infine con gioia il personaggio positivo dell’anatra, che avevamo tralasciato all’inizio per abbreviare la fiaba. I ragazzi vogliono spesso rappresentare la sequenza, commentata da una canzone, in cui essa, dopo la morte della strega, traghettò i due bambini attraverso il fiume, alla ricerca della casa dei genitori, che essi sono ormai disposti a perdonare.

Un’umile aiutante animale dunque, e il legame fraterno aiutano Hansel e Gretel a uscire da situazioni pericolose, in luogo di figure che si prestano ad essere idealizzate come il fratello saggio dei “Tre porcellini” o il cacciatore di “Cappuccetto rosso”, simile ad un buon padre. I ragazzi, stimolati da Carlo, talvolta si interrogano tra loro su che cosa faranno da grandi, attivando nel laboratorio la relazione tra fratelli presente nella fiaba.

Riportiamo come esempio del cambiamento del gruppo uno degli ultimi disegni di Roberto, che ci dà un senso di speranza, nel quale, al posto della solita “montagna”, ricomparsa per altri due anni dopo il breve periodo di cambiamento, ora c’è una “piscina” - imitata dai disegni di Carlo - a cui si accede con uno scivolo che facilita il tuffo, che noi ricolleghiamo al fiume alla fine della fiaba, e ci sembra rappresentare un contenitore più vitale e accogliente. (fig. 1)



### **Il gruppo con i genitori**

La terapeuta del gruppo dei genitori, servendosi anche lei della propria *rêverie*, stabilisce un contatto con le comunicazioni verbali e non verbali dei pazienti, che talvolta nelle *intervisioni* è possibile mettere in relazione con quelle analoghe del laboratorio-fiabe. Al gruppo venivano per lo più le madri.

Anche lei intende costruire uno *spazio transizionale* di pensiero: si propone di valorizzare gli aspetti più maturi ed evoluti della personalità dei genitori, differenziandoli da quelli più primitivi e infantili, che, inconsapevolmente, possono colludere con la patologia dei figli, e interferire con il loro processo di individuazione.

Il lavoro del gruppo consente di mettere le madri in contatto con il mondo interno dei bambini, giungendo a considerarli non più solo come una parte di sé stesse, ma anche come dotati di una vita propria e delle potenziali risorse da sviluppare.



Nel primo anno del percorso sono emerse soprattutto vergogna e colpa, accanto ad angosce e paure che rendevano difficile la costruzione del legame terapeutico: accettare il problema del proprio figlio significava accogliere *il proprio* bisogno di aiuto. Nel momento stesso in cui questo pensiero si affacciava alla mente, subentravano i timori di manipolazione, intrusione, controllo, analoghi alle fantasie più arcaiche di divoramento nel gruppo dei piccoli in relazione alla figura del lupo. Solo la costruzione di una *solida casa di pietra*, rappresentata dall'*alleanza terapeutica* che si è creata gradualmente, permette di tenere fuori i *pensieri lupi persecutori*.

Per elaborare questi temi e costruire tale alleanza è stato soprattutto necessario sostenere le capacità adulte delle madri, e accogliere le storie che venivano raccontate, relative alla relazione con i figli. I commenti della terapeuta si focalizzavano sull'andamento attuale del gruppo, legandolo alle vicende fantasmatiche delle storie individuali; ella tesseva simmetrie che permettessero il costituirsi di quella *membrana gruppale*, che abbiamo visto anche nel laboratorio con i bambini. Allo stesso tempo, come in un circolo benefico, quando lo spazio del gruppo cominciava a definirsi come luogo di confronto e di condivisione del dolore, ognuna poteva scoprire con minore riluttanza la ferita narcisistica di avere un figlio con così tante difficoltà.

Questo processo è analogo a quello osservato nel laboratorio dei bambini: dopo il costituirsi di una *membrana gruppale*, si può intravedere la possibilità di un *contenitore* e viene percepita la propria *pelle psichica*.

La storia che ogni madre proponeva inizialmente solo in relazione al figlio, si rivelava sempre più in relazione a sé stessa. Di qui si dipanavano gli intrecci tra fantasmi e realtà, tra bambino interno e bambino reale. Il linguaggio utilizzato per tale narrazione era talvolta quello verbale, ma più spesso quello degli *acting-out* o dei sogni. Gradualmente l'ascolto di ciascuna madre diveniva più attivo e in grado di cogliere aspetti non detti del vissuto dell'altra che narrava, mettendo in luce lati sconosciuti alla persona stessa. Tali percezioni erano precise, a volte, ma anche deformate dalla proiezione dei propri vissuti. Attraverso questo *effetto-specchio* la paziente vedeva anche sé stessa, la propria parte rimossa, riflessa nelle altre.

Tuttavia è stata la difficoltà di elaborare questo processo di rispecchiamento, arduo da contenere e riconoscere, a impedire alla sig. Z. di continuare il lavoro terapeutico alla fine di una sua nuova gravidanza tanto desiderata e sostenuta dal gruppo. Probabilmente ella sentiva di dover proteggere l'espressione dei propri aspetti vitali dai suoi stessi elementi mortiferi proiettati e percepiti nelle altre. La sig. Z non è più tornata, nemmeno un anno dopo la nascita del bambino. Il lavoro compiuto con il gruppo per anni tuttavia le ha permesso di non interrompere il legame del figlio maggiore con il laboratorio, facendolo accompagnare dai nonni.

I *fantasmi* presenti nei due gruppi talvolta rappresentavano due facce di una stessa medaglia, e il parlarne insieme nelle *intervisioni* consentiva agli operatori di comprendere quelli rimasti in ombra in ciascun gruppo.

Ad esempio i *fantasmi* relativi all'avidità che avevamo rintracciato nelle tre fiabe narrate ai bambini: nella fase più recente che precedeva la conclusione, riappariva nel gruppo delle madri il tema del cibo, molto approfondito negli anni precedenti, in relazione al ricordo delle difficoltà di alimentazione dei loro bambini. Ma, mentre esse sottolineavano il maggiore appetito dei figli riguardo alle pietanze da loro proposte - quasi portando una metafora del nutrimento terapeutico che cominciavano ad apprezzare nel gruppo - i ragazzi, nel laboratorio, esprimevano con la loro inerzia quei sentimenti terribili di desolazione, che abbiamo descritto in relazione alla fiaba di *Hansel e Gretel*, come rifiutando il cibo mentale, in quella fase da loro percepito come troppo amaro. Si trattava della stessa scissione tra emozioni opposte, difficili da integrare, che abbiamo visto nella sig. Z.

Da un altro punto di vista<sup>11</sup> - che i terapeuti hanno messo in luce una volta divenuti consapevoli del loro contro-transfert - la fiaba propone una riflessione sugli aspetti positivi della separazione dai genitori, che, pur esponendo Hansel e Gretel ai pericoli della seduzione della casa di cioccolata, consente loro di maturare una autonoma capacità di utilizzare le proprie risorse e districarsi dall'inganno. Abbiamo visto tuttavia, a proposito della fase finale del laboratorio, che anche nel gruppo dei ragazzi, come in quello delle loro madri, dopo una lenta e difficile presa di coscienza del dolore, compaiono infine dei segni di speranza, pur tra tanti problemi che rimarranno irrisolti.

Un particolare ringraziamento a Pierre Lafforgue per le sue supervisioni annuali, all'associazione "Lupus in Fabula" per il sostegno dato all'équipe nei seminari clinici periodici, infine al Centro Serena che ha reso possibile questa esperienza.

## **Bibliografia**

- Anzieu, D. (1985) *L'io pelle*. Roma: Borla, 1987.
- Benjamin, W. (1955) Il narratore. Considerazioni sull'opera di N. Leskov. In *Angelus Novus* Torino: Einaudi, 1962.
- Bettelheim, B. (1975) *Il mondo incantato*. Milano: Feltrinelli, 1977.
- 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. (1961) *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, 1971.
- Bion, W. (1962a) *Pensiero degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*. Roma: Armando, 1970.
- Bion, W. (1962.b) *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972.
- Bion, W. (1966) *Il cambiamento catastrofico*. Torino: Loescher, 1981.
- Kaës, R. e al. (1996) *Fiabe e racconti nella vita psichica*. Roma: Borla, 1997.
- Lafforgue, P. (1985) *Pollicino diventerà grande*. Roma: Magi, 2005.
- Meltzer, D. e al. (1975) *Esplorazioni sull'autismo*. Torino: Boringhieri, 1977.
- Meltzer, D. (1988) *Amore e timore della bellezza*. Roma: Borla, 1989.

---

<sup>11</sup> B. Bettelheim (1975) suggerisce un'interpretazione di questa fiaba in relazione allo svezzamento.

Neri, C. e al. (1987) *Lecture bioniane*. Roma: Borla, 1987.  
Privat, P. e al. (2000) *Il bambino e la psicoterapia di gruppo*. Roma : Borla, 2002.  
Roux, M. L. (1994) La contrainte à la représentation. In *Psychanalyse et Préhistoire*, monografia di *La Revue Française de Psychanalyse*, Paris : P.U.F., 1994.  
Tustin, F. (1990) *Protezioni autistiche nei bambini e negli adulti*. Milano: Cortina, 1996.

**Susanna Messeca**, psicoterapeuta infantile dell'A.I.P.P.I.

e-mail [smesseca@fastwebnet.it](mailto:smesseca@fastwebnet.it)

**Cinzia Caputo**, analista dell'A.I.P.A.

e-mail [cinzia.caputo@fastwebnet.it](mailto:cinzia.caputo@fastwebnet.it)

**Paola Riviezzo**, psicoterapeut

e-mail [louisrossi@libero.it](mailto:louisrossi@libero.it)

**Nello Santoro**, psico-motricist

e-mail [santoro1@toshiba.it](mailto:santoro1@toshiba.it)

**Maria Gabriella Zenone**, psico-terapeuta.

e-mail [antonio\\_sassi@libero.it](mailto:antonio_sassi@libero.it)