

SCUOLA ADLERIANA DI PSICOTERAPIA

Riconosciuta dal Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica D.M. 29/09/94



Patrocinio ed Organizzazione

ISTITUTO DI PSICOLOGIA INDIVIDUALE "A. ADLER"

Member Group of the International Association of Individual Psychology

Tesi di specialità in psicoterapia

“C’era una volta” storie e fiabe nella psicoterapia infantile

Candidato: Gian Sandro Lerda

Primo relatore: dott. Giuseppe Benincasa
Secondo relatore: dott. Bruno Vidotto

Anno Accademico 1999-2000

Indice

Introduzione	Pag. 4
Capitolo 1: L'immaginario infantile	Pag. 9
1.1 Fantasia e fantasmi	Pag. 10
1.2 Freud: le fantasie di desiderio e i fantasmi originari	Pag. 11
1.3 Pulsioni, sensazioni corporee e fantasie inconscie	Pag. 14
1.4 Schemi di contenimento, schemi di trasformazione e scenari fantasmatici	Pag. 17
1.5 Azione e fantasmi	Pag. 19
1.6 Fantasmatica e fasi evolutive	Pag. 21
1.7 Angosce arcaiche e fantasmi	Pag. 23
1.8 Evoluzione dell'immaginario e blocchi evolutivi	Pag. 29
1.9 Una lettura in chiave adleriana	Pag. 32
Capitolo 2: La fiaba	Pag. 41
2.1 La struttura della fiaba e le funzioni di contenimento e di trasformazione	Pag. 48
2.2 I contenuti della fiaba e la funzione di rappresentazione delle dinamiche intrapsochiche consce e inconscie	Pag. 54
2.3 L'atto narrativo e la dimensione interpersonale della fiaba	Pag. 73

Capitolo 3: L’immaginario e la narrazione	
in psicoterapia infantile	Pag. 76
3.1 Le storie condivise	Pag. 78
3.2 I tre vertici di ascolto	Pag. 81
3.3 L’interpretazione: dalla decodificazione dei significati all’apertura di senso	Pag. 83
Capitolo 4: Storie e fiabe in un percorso psicoterapeutico	Pag. 85
4.1 Luca	Pag. 85
4.1.1 <i>Presentazione del caso</i>	<i>Pag. 85</i>
4.1.2 <i>La psicoterapia: dalle storie alle fiabe</i>	<i>Pag. 89</i>
4.2 Marco	Pag. 100
4.2.1 <i>Presentazione del caso</i>	<i>Pag. 100</i>
4.2.2 <i>La psicoterapia: dalle fiabe alle storie</i>	<i>Pag. 102</i>
Conclusioni	Pag. 111
Bibliografia	Pag. 113

Introduzione

“C’era una volta un re ... anzi un re e una regina, che vivevano in un castello. La figlia, la principessa, giocava sempre, era molto contenta di giocare, ma un giorno arrivò una strega. La principessa le chiese: ‘Ma tu chi sei?’, e la strega rispose: ‘Sono la strega!’. ‘Da dove arrivi?’, ‘Da un castello molto lontano, ed ora ti porto via con me!’ e la rapì. Mentre la portava nel castello incantato con la mongolfiera, la strega lanciò una lettera con l’arco e la freccia. Un messaggero trovò la lettera e la portò dal re e dalla regina. Sulla lettera c’era scritto: ‘Vostra figlia è dentro il castello dei cattivi’. Anche il principe lesse la lettera e disse: ‘Dobbiamo intervenire subito’. Intanto, nel castello dei cattivi, la strega disse alla principessa: ‘Sarai uccisa da questo drago, che ti butterà del veleno in bocca e anche il principe sarà morto anche lui con questo drago, che gli butterà anche a lui il veleno in bocca!’. Il principe andava in giro a cavallo per vedere se c’era il castello dei cattivi e pensava: ‘Speriamo che la principessa non sia morta’. Il re e la regina si disperavano ancora di più, finché si arrabbiarono con la strega e lo stregone. Poi il principe pensò un attimo alla sua idea e disse: ‘Ho trovato! Devo ucciderli! Spero che non siano cattivi anche con me’. E così arrivò al castello dei cattivi e poi entrò dal ponte levatoio e trovò tanti lumini e tanti fantasmi, che dicevano: ‘Siamo fantasmi, parliamo come vecchi uccisi, ci hanno incantati. Adesso ti veniamo addosso e ti uccidiamo, ah ah ah!’. E gli andarono addosso, ma il principe li uccise con la spada. Poi andò al piano di sopra, trovò la principessa incantata e le disse: ‘Ma che cos’hai?’. ‘Sono incantata’, rispose la principessa. Allora il principe si arrabiò, poi ancora di più, poi ancora di più e andò a cercare quei malvagi della strega e dello stregone. Li trovò al piano superiore, lo stregone si arrabiò e gli fece una magia, che però non colpì il principe perché aveva lo scudo. Anche la strega si arrabiò e fece un’altra magia, ma anche questa non colpì il principe, perché aveva di nuovo lo scudo. Lo stregone chiamò gli uomini che erano fantasmi, mentre il principe scappava dal castello con la principessa. I fantasmi li inseguirono e cercavano di colpirli con il laser, ma il principe, con la spada, li tagliò in

due. Alla fine arrivarono al castello dei bravi e decisero di fare una festa. Alla festa, il principe chiese alla principessa di sposarla ... e vissero felici e contenti”.

Re e regine, principi e principesse, streghe e stregoni, castelli, fantasmi, draghi e incantesimi: questi alcuni dei personaggi e delle situazioni che animano le storie di Luca, insieme a robot, aerei, carri armati, mostri, astronavi, raggi laser e bombe atomiche. Storie piene di guerre, armi, rapimenti, torture, ma anche di personaggi eroici ed onnipotenti, di coraggio e di magie: per molto tempo è stato l'unico modo di comunicare tra me e lui nelle sedute di psicoterapia, prima cioè che si facesse largo qualche riferimento diretto alla sua esperienza nella “realtà” e ai problemi che si trova ad affrontare quotidianamente. La prima “realtà” di cui mi ha parlato, o meglio nella quale ha tentato di farmi entrare, è stata quella interna, misteriosa e sconosciuta anche al piccolo narratore, espressa con immagini cariche di colori e di emozioni, che si concatenano in sequenze spesso poco logiche, incomprensibili, dove la contraddizione è la regola.

Così mi sono trovato, con Luca come con altri bambini, a lasciarmi condurre in viaggi fantastici verso terre lontane, cercando di volta in volta di coglierne i possibili significati nascosti, di scoprire gli elementi simbolici che rimandassero alle dinamiche psichiche soggiacenti, di individuare i giochi di proiezioni ed identificazioni, facendo riferimento alle conoscenze teoriche sul mondo interno del bambino, del quale molti autori di matrice psicoanalitica hanno scritto. Ma soprattutto ho provato a ritrovare dentro di me, nella mia esperienza di bambino, quel “mondo” immaginario e quel “modo” di giocare e di comunicare che, anni fa, sono stati anche i miei; ho cercato cioè di recuperare, per quanto possibile, un codice di lettura e un linguaggio simili a quelli del mio piccolo paziente che mi permettessero di inserirmi nelle sue storie e giocarle con lui, prima di interpretarle o di giungere ad un'elaborazione dei significati latenti. Come osserva Vallino (1998): “... è necessario prima di procedere a un diretto lavoro d'interpretazione, che questo avvenga ad un altro livello, al livello del bambino, che è quello narrativo. L'analista in questa funzione è chiamato a mantenere nella mente i possibili livelli di interpretazione e contenere il desiderio di esprimerli sino a

che non avvenga nel corso della seduta un'evoluzione che permetta al paziente di riconoscere nel personaggio 'qualche altro aspetto' che prima era invisibile".

Ciò che più mi colpiva, durante questi viaggi nell'immaginario, era il ritrovare, dopo tanti anni, più freschi che mai, alcuni personaggi "intramontabili", come il famelico lupo, la principessa prigioniera, la cattivissima strega e il principe azzurro salvatore; certo accanto ad essi ed insieme ad essi spuntano nuovissimi eroi, spesso presi a prestito dalla televisione, ma che, in ultima analisi, non sono altro che diversi "abbigliamento immaginari con cui i piccoli clienti rivestono i loro fantasmi" (Hochmann, 1996). Da questi incontri è nato il desiderio di approfondire la conoscenza delle fiabe: che cos'hanno di così speciale questi racconti da appassionare i bambini di tante generazioni diverse e da piacere anche agli adulti? Perché i loro personaggi più classici continuano ad essere usati dai bambini per costruire le loro storie di fantasia? Perché i bambini si fanno leggere e rileggere mille volte la stessa fiaba o lo stesso passo di una fiaba, per poi, improvvisamente, abbandonarla e passare ad un'altra? Quali legami ci sono tra l'immaginario infantile, le esperienze emotive che il bambino vive nel suo percorso di crescita e i personaggi e le storie narrate nelle fiabe tradizionali?

A queste domande ho cercato di rispondere nella prima parte di questo lavoro, attraverso alcuni parallelismi tra lo sviluppo del mondo interno del bambino e i personaggi, gli intrecci, le dinamiche e le sequenze che si ritrovano nelle fiabe e nelle storie inventate.

La seconda parte del lavoro, invece, rappresenta un tentativo di riportare su un piano di prassi psicoterapeutica le riflessioni teoriche proposte precedentemente. Innanzitutto la funzione delle storie di fantasia nel dialogo terapeuta/bambino, come costruzione di un luogo comune e condiviso, un luogo immaginario dove "le emozioni vengono trasposte in un altrove e, poiché sono allontanate a una distanza di sicurezza, possono cominciare ad essere pensate, cioè espresse in parole tramite la comunicazione della reverie nella forma di storia" (Vallino, 1998).

In secondo luogo, la possibilità di introdurre le fiabe nel setting psicoterapeutico: a questo proposito la bibliografia è molto scarna, ad eccezione dell'esperienza francese

dell'atelier della fiaba di Lafforgue (1995) nella terapia di bambini psicotici e dell'utilizzo di racconti popolari nelle terapie con adulti (Kast, 1986) o in gruppi di aiuto rivolti a genitori (Marcoli, 1993, 1996, 1999). Se, come afferma Bettelheim (1975), "le fiabe offrono dei personaggi in cui il bambino può esteriorizzare quanto avviene nella sua mente in modi controllabili" e quindi desideri e angosce, non altrimenti esprimibili, si incarnano simbolicamente nei personaggi che, attraverso le loro vicende, offrono una prima organizzazione rassicurante e favoriscono l'elaborazione e l'evoluzione delle fantasie all'interno di un solido contenitore, allora è lecito pensare che le fiabe, anche per le affinità strutturali e funzionali con le storie inventate, possano costituire uno strumento valido non solo in abito pedagogico, ma anche psicoterapeutico, variando ovviamente le modalità di utilizzo. Cercherò di portare a tale proposito il mio contributo personale attraverso la presentazione di due casi clinici in cui l'inserimento delle fiabe, accanto all'intreccio delle storie inventate, si è rivelato significativo.

Ma un concetto fondamentale ho trovato riconfermato a più riprese durante questo lavoro di ricerca e di sperimentazione sul campo: l'uso delle storie o delle fiabe nel setting psicoterapeutico infantile sarebbe scarsamente produttivo se esse non venissero continuamente confrontate e lette alla luce della storia che si va costruendo nella relazione tra il terapeuta e il piccolo paziente. Come osserva acutamente Ferro (1992): "C'è un livello che certamente non può essere postulato come l'unico esistente [...], ma che ritengo il più specifico e significativo della situazione analitica: cioè assumere come 'vero' il punto di vista del paziente, che ci segnala un funzionamento del campo relazionale nel quale siamo implicati quanto lui, e all'interno del quale non ha molto valore l'interpretazione, ma sono della massima importanza le capacità di operare un cambiamento e una trasformazione del nostro modo di porci con lui. [...] I personaggi, i racconti, gli aneddoti appartengono a questo livello di comunicazione e costituiscono un vero ologramma del funzionamento mentale profondo della coppia. Come a dire che c'è un livello nel quale, di continuo, il paziente ci sogna (e ci narra) come siamo noi per lui, da vertici sconosciuti: ma dobbiamo assumere questa verità di cui siamo corresponsabili, per consentire ulteriori trasformazioni del campo".

Ciò significa che il principale fattore terapeutico non sta nell'atto interpretativo operato sui contenuti delle storie narrate dal paziente o delle fiabe utilizzate dal terapeuta (intendendo con "interpretazione" la decodifica e l'esplicitazione delle fantasie inconsce soggiacenti, secondo il modello kleiniano) ma, ancora una volta, nella relazione tra terapeuta e paziente, all'interno della quale le storie o le fiabe non sono che mezzi espressivi e strumenti di comunicazione che permettono l'evoluzione della relazione stessa e, contemporaneamente, il suo continuo monitoraggio.

Capitolo 1

L'immaginario infantile

La letteratura sull'argomento dell'immaginario infantile è molto vasta e fa riferimento a diverse correnti di pensiero, ma raramente presenta quadri organizzati ed efficaci sistematizzazioni teoriche. L'obiettivo di questo capitolo introduttivo è quello di partire da una definizione generica di fantasie e fantasmi, come elementi costitutivi dell'immaginario infantile, per percorrere, attraverso il contributo di diversi autori, la genesi e le tappe evolutive dell'attività fantasmatica [a questo proposito si sono rivelati utilissimi i contenuti di alcuni seminari del dott. Benincasa quali: "I fantasmi arcaici" (Torino, 1997), "La psicomotricità nei gruppi di aiuto" (Torino, 1999), "Psicoterapia infantile" (Torino 1999-2000), e l'intervento al convegno "Psicoterapia infantile e terapia psicomotoria" (Torino, 1998)]. I vari contributi teorici non vanno intesi come in antitesi o in sostituzione l'uno dell'altro, ma come possibilità di leggere lo stesso fenomeno sotto diversi punti di vista, che permettono di approfondire aspetti e fasi differenti dello stesso processo.

In questa trattazione preliminare farò riferimento principalmente ad autori di matrice psicoanalitica poiché l'immaginario infantile e l'evoluzione dell'attività fantasmatica non costituiscono oggetto specifico di approfondimento e di teorizzazione in ambito adleriano, sebbene qualsiasi psicoterapeuta dell'infanzia non possa negare di avere a che fare quotidianamente con tali dimensioni. Leggiamo in Vidotto (1986): "Tutto il trattamento dei bambini emotivamente disturbati (...) si svolge su un piano di drammatizzazione ludica, in cui acquista particolarissimo significato la dimensione dell'immaginario, del fantastico, del 'fiabesco'" e in Bastianini (1986): "La dimensione del fantastico, della creatività e dell'immaginazione caratterizza sempre e profondamente ogni trattamento infantile". E' quindi necessario rivolgersi ad altre fonti. Nello stesso tempo, alcuni costrutti fondamentali del modello adleriano (come il senso di inferiorità, l'aspirazione alla superiorità e il sentimento sociale) paiono

piuttosto efficaci nella spiegazione delle principali dinamiche psichiche che sottendono le produzioni fantastiche.

Per questi motivi, penso sia indispensabile integrare all'interno di un corpus teorico di riferimento (quello adleriano nel nostro caso) anche contributi provenienti da altri modelli; ciò non nell'ottica di un "eclettismo teorico irriflessivo", ma al fine di giungere ad una teoria dello sviluppo più completa, che funga da "guida creativa e vitale della prassi terapeutica" (Raviola, 1999). Come sottolineano anche Bastianini e Vidotto nell'intervento "Il complesso di inferiorità della psicoterapia infantile" al congresso nazionale della SIPI 1998: "...riteniamo di dover accettare e integrare nel corpus di una psicologia dello sviluppo adleriana concetti quali indifferenziazione-differenziazione oppure separazione-individuazione (Mahler) oppure fasi di sviluppo (che siano le classiche fasi orale, anale ed edipica oppure il modello epigenetico di Erikson) oppure linee evolutive (A. Freud). L'accettazione di questi punti di vista non pregiudica la salvaguardia di alcuni concetti-cardine adleriani quali l'unità biopsichica, il teleologismo, l'unicità e irripetibilità dell'individuo e del suo stile di vita, la visione non parcellizzata ma olistica dell'uomo, ecc.; a nostro parere, al contrario, li arricchisce".

1.1 Fantasia e fantasmi

Nella "Enciclopedia della psicanalisi" di Laplanche-Pontalis (1967) troviamo la seguente definizione di fantasia (o fantasma): "Scenario immaginario in cui è presente il soggetto e che raffigura, in modo più o meno deformato dai processi psichici difensivi, l'appagamento di un desiderio e, in ultima analisi, di un desiderio inconscio".

Per la precisione, il termine "fantasma" designa una particolare formazione immaginaria, mentre per l'attività immaginativa generale è preferibile la traduzione del tedesco *Phantasie* in "fantasia".

1.2 Freud: le fantasie di desiderio e i fantasmi originari

Nell'opera di Freud non si trova una formulazione teorica organica sulla fantasia e sui fantasmi: tali argomenti sono presenti in molti scritti, costituiscono un elemento ricorrente e fondante della teoria psicoanalitica, ma non sono mai stati sistematizzati; inoltre alcuni aspetti risultano poco chiari, come ad esempio la loro collocazione "topica" (conscio, preconsciouso, inconscio).

Tuttavia, alcuni scritti datati tra il 1907 e il 1909 presentano approfondimenti piuttosto interessanti. Nell'articolo "Il poeta e la fantasia" (1908), Freud si esprime così: "Le forze motrici delle fantasie sono desideri insoddisfatti, ed ogni singola fantasia è la realizzazione di un desiderio, una correzione della realtà insoddisfacente. Questi desideri provocatori variano a seconda del sesso, del carattere e delle circostanze della persona che crea la fantasia, ma ricadono naturalmente in due gruppi principali: o sono desideri ambiziosi, che servono ad elevare la personalità del soggetto, o sono desideri erotici". La costruzione della fantasia avviene in tre tempi: un'impressione attuale risveglia "uno dei più grandi desideri del soggetto", quest'ultimo rievoca un'esperienza precedente (generalmente infantile) in cui questo desiderio si era realizzato, infine crea una situazione immaginaria relativa al futuro che rappresenta una realizzazione del desiderio. Questo tipo di fantasia conscia è chiamata anche comunemente "sogno ad occhi aperti".

L'autore individua nel gioco infantile un precursore delle fantasie adulte: giocando, infatti, il bambino si crea un mondo proprio o riordina in maniera differente, di suo gradimento, le cose del mondo reale. Nonostante tutte le emozioni riversate sul mondo dei giochi, il bambino sa distinguerlo molto bene dalla realtà; tuttavia si diverte a legare gli oggetti e le situazioni immaginate alle cose tangibili e visibili del mondo reale. Crescendo, gli uomini smettono di giocare, ma non rinunciano al piacere che ottenevano dal gioco: il suo sostituto è il fantasticare, che non è altro che il gioco stesso privato del suo collegamento con gli oggetti reali.

L'adulto spesso si vergogna delle sue fantasie e per questo raramente le rivela: egli sa che ci si aspetta da lui che non continui più a giocare e a fantasticare, ma che agisca nel mondo reale; inoltre alcuni desideri che danno vita alle fantasie sono

considerati inammissibili e se venissero comunicati risulterebbero ripugnanti o cadrebbero nell'indifferenza. Il poeta, invece, è colui che riesce ad esprimere i suoi "sogni ad occhi aperti" generando nel lettore sensazioni di forte piacere: ciò dipende in larga misura dall'uso di tecniche che permettono di addolcire il carattere della fantasticheria egoistica con alterazioni e travestimenti e di sedurre il lettore con l'aspetto formale ed estetico attraverso cui ci presenta le sue fantasie. Ma se questa "ars poetica" costituisce una sorta di piacere preliminare e permette di superare la sensazione di ripugnanza nei confronti di contenuti inaccettabili, "l'effettivo godimento di un lavoro di fantasia deriva dalla liberazione di tensioni della nostra psiche. Può anche essere che in parte questo effetto sia dovuto al fatto che lo scrittore ci permette da quel momento in poi di godere dei nostri sogni diurni senza rimproveri e vergogna". Ciò, per certi versi, è assai simile all'effetto delle favole sui bambini, come vedremo nel capitolo successivo.

Il termine "sogno ad occhi aperti" non è casuale: infatti, secondo Freud, i sogni notturni sono fantasie allo stesso modo dei sogni diurni, e cioè consistono nella rappresentazione del soddisfacimento di un desiderio; si tratta tuttavia, nel caso del sogno notturno, di desideri rimossi, spinti nell'inconscio, che perciò, nella loro espressione, devono subire profonde deformazioni, tali da risultare irriconoscibili.

Nello scritto: "Fantasie isteriche e loro rapporto con la bisessualità" (1908), il discorso delle fantasie viene trasferito nell'ambito della patologia, dove molti diversi sintomi (conversione isterica, delirio paranoico, comportamenti perversi) sono la realizzazione di fantasie inconsce e servono all'appagamento di un desiderio. Le fantasie inconsce non sono altro, nella maggior parte dei casi, che fantasie un tempo coscienti su cui ha agito il meccanismo della rimozione. I sintomi, dunque, corrispondono al ritorno di un modo di soddisfazione sessuale usato durante il periodo dell'infanzia e in seguito rimosso, cioè la soddisfazione per via allucinatoria. Il comportamento autoerotico infantile (Freud, 1905) comporta l'evocazione della fantasia (cioè l'allucinazione di un'esperienza passata di soddisfacimento e piacere) e un qualche comportamento attivo che stimoli una zona erogena (l'esempio del succhiarsi il pollice è il più classico). Successivamente, quando il soggetto rinuncia a

questo tipo di soddisfazione fantastico-masturbatorio, l'azione viene abbandonata, mentre la fantasia da conscia diventa inconscia. Se non subentra nessun altro tipo di soddisfazione sessuale e il soggetto non riesce a sublimare la sua libido "si crea la condizione perché la sua fantasia inconscia riviva e prolifichi e, almeno per quel che riguarda qualche parte del suo contenuto, si manifesti, con tutta la forza del bisogno di amore, sotto forma di sintomo patologico" (Freud, 1908).

Ma ciò che mi sembra più significativo in questa trattazione, rispetto alla genesi delle fantasie, è lo stretto rapporto stabilito da Freud tra fantasia e desiderio, tanto da coniare il termine "fantasia di desiderio". Partendo dal presupposto che "il primo atto di desiderio pare sia stato un investimento allucinatorio del ricordo di soddisfacimento" (Freud, 1900), allora è possibile, sebbene Freud non l'abbia mai esplicitato chiaramente, che le fantasie più primitive altro non siano che l'allucinazione delle primissime esperienze di piacere e di soddisfacimento o addirittura che le prime fantasie siano fantasie oggettuali, verso cui il desiderio è rivolto allo stesso modo in cui il bisogno è teso verso il suo oggetto naturale. Successivamente, le fantasie si evolvono, si arricchiscono, subiscono trasformazioni, vengono modificate dall'intervento dei meccanismi difensivi e si strutturano in veri e propri scenari (con personaggi, tra i quali c'è sempre il soggetto stesso), suscettibili di essere drammatizzati in forma per lo più visiva.

Una trattazione a parte deve essere riservata ai "fantasmi originari": sotto questa voce vengono enumerati il fantasma di seduzione, il fantasma della scena originaria e il fantasma di castrazione. A questo elenco, Freud aveva aggiunto un "etc.", ma a tale apertura non sono seguite ulteriori specificazioni. Questi tre fantasmi hanno in comune il fatto di ruotare tutti intorno alla situazione edipica, principale organizzatore della teoria freudiana, e di costituire delle rappresentazioni e, nello stesso tempo, delle spiegazioni universali rispetto all'origine dell'esistenza (scena originaria), della differenza dei sessi (castrazione), del desiderio e della sessualità (seduzione). Sarebbero i tentativi di risposta alle domande che ogni bambino in qualche momento della sua crescita si pone: da dove nasco? E chi mi desidera?

Altra caratteristica fondamentale di tali fantasmi è il fatto che essi sarebbero presenti in tutti gli individui, indipendentemente dalle esperienze personali: si configurano dunque come schemi inconsci che trascendono il vissuto individuale e sono trasmessi filogeneticamente. La loro origine sarebbe esclusivamente intrapsichica, rientrando così nella concezione freudiana che vede “realtà” e “fantasia” come entità nettamente contrapposte. “Freud oppone infatti al mondo interiore, che tende al soddisfacimento per via d’illusione, un mondo esterno che impone gradualmente al soggetto, con la mediazione del sistema percettivo, il principio di realtà” (Laplanche-Pontalis, 1967).

1.3 Pulsioni, sensazioni corporee e fantasie inconse

S. Isaacs, nell’articolo “Natura e funzione della fantasia” (1948), propone una sistematizzazione teorica che supera il modello freudiano, pur prendendo le mosse da esso, e sviluppa il concetto di “fantasia inconscia” come espressione psichica dell’istinto: “I processi mentali primari, i rappresentanti psichici degli impulsi e delle sensazioni corporee, cioè degli istinti libidici e distruttivi, debbono essere considerati come fantasie al loro stato iniziale”.

Nella prima fase della vita, si assiste al sorgere di un elevato numero di fantasie inconse che riguardano principalmente il corpo e traggono forme specifiche in relazione all’investimento di particolari aree di esso: “Le fantasie primitive sorgono dagli impulsi corporei e sono intessute di sensazioni fisiche e di affetti. Esse esprimono per prima cosa una realtà interna e soggettiva, sebbene fin dall’inizio siano connesse ad un’esperienza reale, seppure angusta e limitata, della realtà oggettiva”. La Isaacs, dunque, conferma la fonte interna delle fantasie, in quanto rappresentazioni psichiche delle pulsioni, ma non nega uno sviluppo di esse “articolato” e “non separato” dalle percezioni del mondo esterno. Le prime esperienze fisiche e l’interazione con l’esterno vanno via via ad arricchire le fantasie precoci che, da semplici sensazioni, assumono la forma di immagini plastiche e rappresentazioni drammatiche.

Nello stesso tempo, ben presto, “le fantasie diventano anche un mezzo di difesa dalle angosce, un mezzo per inibire e controllare gli impulsi istintuali e, nello stesso tempo, un mezzo per esprimere i desideri di riparazione”. In senso lato, tutti questi processi mentali (diminuire la tensione istintuale, l’angoscia e la colpa) hanno come meta la gratificazione del desiderio, quindi rimane vera l’affermazione generale secondo la quale la fantasia è la rappresentazione dell’appagamento di un desiderio (che prende le mosse dalla primitiva “soddisfazione allucinatoria di desiderio”).

Alcuni esempi possono meglio chiarire la natura di tali fantasie precoci, anche se, dovendo usare le parole per descriverle, si introduce un elemento estraneo, che non fa parte di quei processi, ma subentra solo in fasi più tarde dello sviluppo, riferendosi alla mente preconsocia e conscia. Quando un bambino desidera il seno della mamma egli fa esperienza di questo desiderio sottoforma di una precisa fantasia, che potremmo tradurre in parole con “voglio succhiare il capezzolo”. Se il suo desiderio è molto intenso, probabilmente sente qualcosa di simile a “voglio divorarla tutta”; per prevenire l’esperienza della sua assenza possiamo supporre che senta qualcosa come “voglio tenerla dentro di me”. Quando si sente frustrato o provocato può essere invaso da impulsi aggressivi di cui farà esperienza con fantasie del tipo “voglio morderle il seno”, oppure più distruttive come “voglio farla a pezzi”. Se questi desideri aggressivi suscitano angoscia, possono insorgere fantasie come “anch’io potrei essere tagliato o morso da mia madre”, e se l’angoscia si riferisce al suo oggetto interno, il bambino potrebbe desiderare di espellerlo e sentire qualcosa come “voglio gettarla via da me”. Quando la madre è assente, l’esperienza sarà del tipo “mia madre è andata via per sempre” e l’angoscia di perdita farà sperimentare qualcosa come “la voglio indietro, devo averla adesso”, angoscia, unita ad impotenza, che il bambino cercherà di superare con fantasie che si esprimono in soddisfazioni autoerotiche come il succhiarsi il pollice, traducibili come “se mi succhio il pollice sento che è tornata qui, con me, mi appartiene e mi dà piacere”. Se, dopo averla attaccata e danneggiata sotto la spinta delle pulsioni aggressive, riappaiono i desideri libidici, egli può desiderare di ripararla e allora fantasticherà: “voglio rimettere insieme i pezzi”, “voglio darle da mangiare come lei lo dà a me”, e così via.

E' importante sottolineare inoltre una caratteristica importante delle fantasie: tali processi mentali primari hanno carattere onnipotente, quindi il bambino non solo sente un "io voglio", ma ha implicite fantasie del tipo "io sto facendo" questo e quello a mia madre e "io l'ho dentro di me". Questo perché solo lentamente il bambino impara a distinguere tra il desiderio e l'azione reale, tra fatti esterni e ciò che sente nei loro confronti.

Infine, come ci ricorda ancora la Isaacs, "queste fantasie, a seconda delle fluttuazioni prodotte nelle spinte istintuali dalle circostanze esterne, non solamente appaiono e scompaiono, ma, sebbene contrastanti, coesistono nella mente, l'una accanto all'altra; proprio come nel sogno possono coesistere e trovare contemporaneamente espressione desideri reciprocamente opposti". Cosa che vedremo vera anche nelle rappresentazioni fantastiche delle fiabe.

La fantasia, pur essendo una "realtà mentale", ha effetti non solo nel mondo interno, ma anche nello sviluppo corporeo e nel comportamento del soggetto. Per esempio, determinate fantasie possono essere rinvenute alla base di difficoltà alimentari dei bambini piccoli, o connesse alla defecazione e alla minzione; altre sono riscontrabili nelle fobie, negli eccessi di collera, negli atteggiamenti di sfida verso l'autorità, nelle bugie, nei furti, ecc. Anche i sintomi di conversione isterica sono espressione di fantasia, così come alterazioni psicosomatiche, quali emicranie, disturbi alimentari, ecc.. "Ma, a parte le malattie, le comuni caratteristiche della personalità, quali il modo di parlare e il tono della voce, la postura corporea, l'andatura, il modo di stringere la mano, l'espressione del volto, la scrittura e, in generale, le peculiarità di comportamento, risultano essere direttamente o indirettamente determinate da particolari fantasie. [...] Il lavoro analitico ci permette di capire cosa significano questi diversi aspetti del comportamento e quali specifiche e mutevoli serie di fantasie sono attive nella mente del paziente, relativamente al suo corpo e ai suoi contenuti, alle altre persone e alle relazioni fisiche o sociali che ha avuto con esse, o continua ad avere. Molti di questi tratti della personalità si modificano, e a volte considerevolmente, in seguito all'analisi delle sottostanti fantasie".

Le fantasie inconsce, dunque, esercitano una perenne influenza lungo tutto il corso della vita, sia nelle persone normali sia nei nevrotici; la differenza risiede nel carattere specifico delle fantasie dominanti, nel desiderio o nell'angoscia ad esse associati, nella loro interazione reciproca e con il mondo esterno.

Ancora sulle relazioni tra fantasia e realtà, è importante ricordare che se, come dice Freud, la fantasia è il "linguaggio dei moti pulsionali primari", cioè l'espressione mentale degli istinti, si può presumere che essa entri a far parte del precoce sviluppo dell'Io nella sua relazione con la realtà. L'adattamento alla realtà, il pensiero di realtà, lo sviluppo dell'intelligenza e l'apprendimento richiedono il sostegno delle concomitanti fantasie inconsce. L'essere disillusi dalla soddisfazione allucinatoria è senza dubbio il primo stimolo che sollecita l'adattamento alla realtà, ma il differimento della soddisfazione e l'attesa implicita nel complicato apprendere e pensare attorno alla realtà esterna possono essere tollerati e favoriti solo dalla presenza delle fantasie. Quindi, conclude la Isaacs, "per capire sia la fantasia, sia il senso di realtà, sia l'intelligenza, abbiamo bisogno di pensare alla vita mentale come ad un tutto e vedere le relazioni tra le diverse funzioni lungo tutto il processo dello sviluppo".

1.4 Schemi di contenimento, schemi di trasformazione e scenari fantasmatici

La teorizzazione di S. Tisseron (1993), nella stessa linea di pensiero che da Anzieu passa per altri psicoanalisti francesi, propone un interessante approfondimento circa il livello più arcaico della formazione delle fantasie, precedente alla costituzione degli scenari fantasmatici propriamente detti. Secondo questo autore sarebbero attivi, molto precocemente, schemi di organizzazione della vita mentale (emergenti dai primitivi schemi di interazione con l'ambiente, geneticamente programmati, sotto forma di insiemi organizzati di comportamento), che si strutturano ed evolvono in relazione alle sensazioni ed esperienze corporee (ritmi, posizioni, sensazioni diverse), alle possibilità di comunicazione del bambino e alle risposte della madre.

E' in una relazione di piacere che i primi schemi interattivi, embrione della vita mentale, sosterranno da un lato la formazione e l'investimento positivo di un Io-pelle contenente e dall'altro le prime organizzazioni di trasformazione (i primi schemi di

azione) in rapporto all'ambiente, evolvendo rapidamente, in relazione alle esperienze cinestesiche e sensoriali e all'apprendimento del linguaggio, in immagini ed articolazioni fantasmatiche sempre più complesse.

Dopo la nascita gli schemi di trasformazione ricevono nutrimento attraverso le molteplici interazioni tra madre e bambino, mentre gli schemi di contenimento si originano dall'essere tenuto, cullato, toccato, carezzato. Il bambino prova, in questa relazione, una vicinanza cutanea che lo limita e partecipa alla costituzione del suo contenimento psichico, ed un insieme di risposte alle sue sollecitazioni che lo confermano nella sua capacità di poter trasformare l'ambiente. Gli schemi hanno come effetto la possibilità del costituirsi degli involucri psichici e l'accesso alla possibilità di pensare le trasformazioni. L'accesso alla rappresentazione di questi schemi costituisce una tappa verso la figurazione simbolica e verso la strutturazione del fantasma.

Ogni rottura transitoria della sicurezza psichica mobilita gli schemi di trasformazione e di contenimento costituiti, in modo da affrontare l'esperienza spiacevole. Se la messa in gioco degli schemi non ha ricevuto incoraggiamento e conferma sufficienti (in relazione al rapporto con un ambiente-madre non sufficientemente capace di assicurare contenimento e confermare in uno specchio di piacere le competenze operatorie e trasformative del bambino) si ha una deficienza nelle costruzioni mentali che derivano da essi. L'involucro psichico non è sufficientemente assicurato e le operazioni di trasformazione non sono iscritte nel funzionamento mentale e vengono poco o male utilizzate. Gli schemi allora tendono ad irrigidirsi, ad imporsi attraverso costruzioni vicine ad immagini fisse o talvolta più elaborate come i fantasmi, ma ripetitive e stereotipate. Non si assiste cioè ad una fisiologica evoluzione verso la costituzione di scenari fantasmatici ricchi, articolati e dinamici, che consentano un armonico funzionamento psichico in continuo sviluppo e capace di adattamento. Si può verificare talvolta anche una ipermobilitazione di schemi e fantasmi di trasformazione come compensatoria di difficoltà a livello di schemi di contenimento (vedi bambino instabile), oppure di schemi di contenimento come

compensazione di un non investimento degli schemi di trasformazione (inibizione, nevrosi ossessiva).

Gli schemi possono essere attivati e diventare possibilità di pensiero, strutturando la vita emotiva e fantasmatica e sostenendo la relazione con l'altro e con il mondo reale, solo se tra il bambino e il suo ambiente si stabilisce una relazione di piacere. La relazione di piacere diventa polo di attivazione della crescita e si instaura attraverso il corpo, che ne è il tramite privilegiato.

Tale impostazione teorica non contraddice nella sostanza quelle precedentemente espresse, ma ne rappresenta un completamento per l'attenzione rivolta alle prime fasi di formazione dei fantasmi e ai loro precursori; tuttavia è assai evidente uno spostamento di accento dall'intrapsichico all'interazione soggetto-ambiente nella genesi degli scenari fantasmatici.

1.5 Azione e fantasmi

M. Perron-Borelli e R. Perron, nell'articolo "Fantasm et action" (1987), propongono un modello teorico piuttosto articolato circa i processi originari di formazione dei fantasmi, ponendo come concetto cardine la funzione fondamentale dell'azione come organizzatore dei fantasmi.

L'ipotesi degli autori è che l'energia pulsionale legata all'azione di succhiare al seno (pulsione di autoconservazione) si sposti sulla rappresentazione di tale azione, attraverso la mediazione della fase autoerotica che permette, secondo Freud, lo sviluppo della pulsione sessuale sulla pulsione di autoconservazione. E' evidente che la fase autoerotica, caratterizzata dalla suzione del pollice, si basa su un'azione; un'azione attraverso la quale il bambino si fa, nello stesso tempo, soggetto e oggetto del soddisfacimento. Questa azione autoerotica permette che siano riprodotti, in assenza della soddisfazione attuale dei bisogni alimentari, le sensazioni di piacere (sensazioni erotiche) che accompagnano abitualmente la soddisfazione globale procurata dall'allattamento. Gli autori pongono l'accento sul ruolo attivo che riveste ora il bambino, divenuto capace di procurarsi da solo un piacere che fino a quel

momento non poteva che ricevere dal seno materno e dalla presenza affettiva della madre.

Questa azione ha per effetto la riunificazione (cioè la “condensazione” e, nello stesso tempo, lo “spostamento”) di elementi legati alle esperienze anteriori di soddisfacimento; tali elementi concernono sia le sensazioni provenienti dal corpo stesso del bambino, sia i numerosi indici sensoriali che hanno caratterizzato il contatto con il corpo della madre. Questo “complesso rappresentativo” si presenta inizialmente come una costellazione di immagini allucinatorie, ancora più o meno sparse, divergenti e incomplete, ma che la ripetizione medesima dell’atto permetterà progressivamente di fissare e unificare.

Questo primo complesso rappresentativo viene chiamato dagli autori “matrice originaria del fantasma”. A differenza di Freud, essi sostengono che questi primi abbozzi di rappresentazione non si riducono ad un’allucinazione dell’oggetto assente, ma riuniscono insieme le immagini allucinatorie relative sia al corpo del bambino, sia a quello della madre; le riuniscono senza probabilmente distinguerle, in un primo momento. A questo punto del processo, l’azione è ancora effettiva (atto autoerotico) e gioca il ruolo di organizzatore del fantasma.

M. Klein e molti autori post-kleiniani (in particolare F. Tustin) hanno molto insistito sull’importanza della bocca e del seno come termini complementari nella fantasmatica orale ed hanno collocato tali rappresentazioni ai livelli più precoci dello sviluppo psichico. E’ importante notare, tuttavia, che, se la bocca e il seno vengono ad assumere tale ruolo centrale, è perché sono già divenuti “rappresentazioni significanti” di un insieme di sensazioni e di immagini corporee inizialmente disomogenee, non unificate, poco differenziate e parziali. E’ l’azione ripetuta, con la sua funzione organizzatrice, a riunificare e separare le costellazioni di pre-rappresentazioni del proprio corpo e del corpo della madre attorno a due poli: il polo-soggetto e il polo-oggetto; all’interno di questo processo di costruzione e differenziazione, la rappresentazione degli “oggetti parziali” rappresenta una tappa intermedia nella formazione dei fantasmi.

La trasformazione dalla “matrice originaria” alla “struttura fondamentale” del fantasma avviene attraverso un processo che dai primi complessi rappresentativi indifferenziati porta alla rappresentazione di un soggetto e di un oggetto chiaramente definiti come tali, protagonisti di un’azione divenuta anch’essa immaginaria. E’ importante notare come questa struttura fondamentale del fantasma è omologa alla struttura elementare della frase (soggetto-verbo-complemento). L’azione, inizialmente effettiva, viene sostituita da una rappresentazione dell’azione nel fantasma giunto alla sua forma più evoluta, attraverso un processo di “metaforizzazione”: il succhiare e lo sputare costituiscono il modello biologico delle “azioni psichiche” del “prendere in sé” e del “buttare fuori di sé”, che fondano il metabolismo dell’amore e dell’odio.

In ultima analisi, possiamo definire il fantasma come una rappresentazione di azione che implica un soggetto e un oggetto con ruoli complementari. Tenendo conto del fatto che il soggetto e l’oggetto sono interscambiabili nei ruoli attivo e passivo, si può dire che è la rappresentazione dell’azione stessa (divorazione, espulsione, seduzione, castrazione, ecc.) che caratterizza e specifica il fantasma, di cui costituisce senza dubbio il cardine.

1.6 Fantasmatica e fasi evolutive

Un primo livello, il più arcaico, di produzione fantasmatica si organizza intorno a quelle azioni riferite al corpo che assicurano la sua stessa esistenza e permanenza, cioè la funzione alimentare, basata sulla coppia “assorbimento-rigetto”. Questo è il modello biologico da cui già Freud faceva derivare il funzionamento psichico basato sulla coppia “introiezione-proiezione”, che regola gli scambi interno-esterno secondo le dimensioni del piacere-dispiacere e del buono-cattivo; esso tuttavia richiede una capacità di distinzione tra il “dentro” e il “fuori” che non è innata: solo nella seconda metà del primo anno di vita il bambino acquisisce un’immagine unificata del proprio corpo, allo stesso tempo in cui dispone di una rappresentazione della mamma come di un oggetto globale.

Tuttavia la clinica dimostra che esiste una fantasmatica più arcaica, che rinvia alle immagini di corpo spezzettato e a relazioni di oggetto parziali, e livelli ancora più

primitivi in cui si confondono i limiti del sé e dell'oggetto, livelli riattivabili sotto l'effetto della regressione. I fantasmi orali più precoci, come suggerisce M. Klein, si sviluppano sulla coppia divorazione-distruzione e sono costituiti da immagini parziali del proprio corpo e del corpo dell'oggetto articolate intorno ad azioni quali: divorare, fare scoppiare, smembrare, strappare, trafiggere, avvelenare, ecc., di chiara connotazione aggressivo/distruittiva.

Così come la coppia assorbimento-rigetto fornisce il substrato biologico alle dinamiche di introiezione-proiezione nella fantasmatica orale, allo stesso modo la coppia ritenzione-espulsione costituisce il modello per le dinamiche di controllo delle relazioni con l'oggetto nella fantasmatica anale. La sua integrazione va a permettere che si precisino e si affermino i limiti del soggetto e dell'oggetto e soprattutto che il soggetto possa ormai regolare di sua propria iniziativa le transazioni con l'oggetto, all'interno delle quali assumono una particolare importanza la decisione e la possibilità del differimento dell'azione.

Tuttavia, se l'integrazione dell'analità ha una funzione strutturante quanto alle possibilità di azione, non bisogna dimenticare che è portatrice di una conflittualità inconscia particolarmente esplosiva. Infatti è a questo stadio di organizzazione della libido che si focalizza la più forte carica pulsionale che mira all'attacco dell'oggetto (espulsione distruttiva dell'oggetto interno o, con la sua ritenzione, rifiuto di piegarsi alle sue esigenze e tentativo di controllarlo). Una fissazione allo stadio anale implica sempre, a livello fantasmatico, una sovradeterminazione sadica di tutte le azioni dirette verso l'oggetto, aventi come scopo il suo controllo totale, il suo possesso. La fantasmatica anale costituisce così il luogo di rappresentazione dell'ambivalenza pulsionale rivolta all'oggetto e del conflitto tra gli investimenti narcisistici e oggettuali.

Successivamente la problematica edipica, articolando i fantasmi sessuali incestuosi e i fantasmi di uccisione del genitore rivale, organizza la dinamica psichica sotto il segno del divieto simbolico. I desideri di trasgressione di questo divieto sono fantasmaticamente sanzionati dalla castrazione: la minaccia di castrazione diventa l'organizzatore simbolico di tutti i compromessi con i quali l'Io dovrà confrontarsi

sottomettendosi alle ingiunzioni del Super-Io insieme al principio di realtà. E' dunque con la costituzione del Super-Io che si iscrive nella fantasmatica inconscia lo statuto trasgressivo dell'atto sessuale incestuoso, ma anche dell'atto distruttivo che mira ad eliminare un rivale: da allora ogni atto il cui compimento è suscettibile di riattivare questa problematica edipica sarà esso stesso colpito da divieto, vissuto come trasgressivo, e risveglierà l'angoscia di castrazione. Quest'ultima non potrà essere ridotta che attraverso l'inibizione dell'azione o la formazione di sintomi sostitutivi: è quanto Freud già evidenziava in "Inibizione, sintomo e angoscia" (1925).

1.7 Angosce arcaiche e fantasmi

Alcuni interessanti spunti teorici sull'origine e lo sviluppo dell'immaginario infantile nella sua articolazione con le angosce che caratterizzano le prime fasi evolutive, li troviamo nel pensiero della scuola francese di Aucouturier, sviluppatosi sulla base dell'esperienza psicomotoria con bambini e adulti.

Prima della nascita il feto, immerso nel liquido amniotico, attraversato permanentemente dal flusso sanguigno e ormonale della madre, vive in uno stato di indifferenziazione totale: è parte non separata del corpo della madre. "La struttura dell'ambiente liquido e placentare che lo circonda costituisce un ambiente invariante che avvolge senza discontinuità la totalità, la globalità del suo corpo. Si tratta dunque del 'vissuto' d'una sensazione di globalità fusionale diffusa e senza limite" (Lapierre, Aucouturier, 1980). Non sono percepiti limiti tra l'interno e l'esterno, tra il Sè e l'altro da Sè; essendo i suoi bisogni fisiologici automaticamente soddisfatti, il bambino non ha né bisogno, né desiderio, né frustrazione: è in uno stato di benessere diffuso, di "completezza".

Il momento della nascita rappresenta uno strappo improvviso e violento da questo stato di globalità fusionale. Il bambino, assalito da una miriade di sensazioni diverse che gli vengono dall'esterno e dall'interno, si trova privato dell'ambiente uniforme, invariante e rassicurante della vita intra-uterina e prova una sensazione profonda e diffusa di "vuoto", di "perdita", di incompiutezza a livello corporeo. Nei primi mesi di vita, tuttavia, in una situazione di normalità, il rapporto simbiotico con la mamma

rappresenta una sorta di prolungamento della fusione intrauterina e permette al bambino di tollerare i vissuti di perdita e di muoversi verso una graduale differenziazione. “Poco a poco emergerà dal periodo di indifferenziazione con la figura materna che garantisce e mantiene la sua sopravvivenza, alla quale è unito da sensazioni di piacere. La sua assenza sarà ansiogena malgrado il desiderio che il bambino ha di allontanarsi e di vivere l’onnipotenza. Normalmente la dinamica di piacere e di desiderio che apre sempre il bambino al mondo esterno gli permettono di accettare la perdita e di trovare delle compensazioni simboliche nel piacere dell’azione del gioco, del linguaggio e più tardi dell’attività cognitiva e logica” (Aucouturier, 1990).

Il processo di separazione e differenziazione sarà dunque origine di angosce, diverse a seconda del periodo di insorgenza e quindi del tipo di organizzazione psichica raggiunta dal bambino. Un primo livello di sviluppo, dalla nascita agli otto mesi di vita, sarà caratterizzato da angosce che riguardano il corpo e la sua integrità, come conseguenza della perdita dello stato di fusione intra-uterina con il corpo della madre che garantiva la sua unitarietà. Tra queste angosce arcaiche riconosciamo:

* l’angoscia di liquefazione: è la sensazione di perdersi dentro l’altro, di evaporare attraverso i buchi del corpo, la paura del vuoto, la paura di evacuare le feci e l’urina; più tardi, se esse non sono state adeguatamente superate, le vedremo ritornare nel momento dell’accesso all’uso del vasino, nelle difficoltà a separarsi dai propri oggetti, a separarli tra loro (lasciando del vuoto), a separare le parole, le lettere e nella paura delle aperture (porte, finestre, ecc.);

* l’angoscia di scorticamento: è la sensazione di perdere la pelle, che si manifesterà nella paura di svestirsi, di lavarsi, di essere toccato e più tardi in una grande emotività di fronte alle ferite;

* l’angoscia della caduta e della gravità: è la sensazione di perdersi nelle cadute, paura dell’altezza, dei giochi di equilibrio, di essere sollevato;

* l’angoscia di perdere una parte del corpo: è la sensazione di non avere le parti del corpo unite.

Queste angosce, che altri autori classificano sostanzialmente nella categoria delle “angosce di frammentazione” (Bergeret, 1974), quindi come angosce psicotiche, sono di per sé fisiologiche e sono legate alla sperimentazione che il corpo dell’altro e il proprio corpo sono separati; esse, tuttavia, si sviluppano in maniera abnorme e diventano pervasive, bloccando o ostacolando il processo di crescita, quando le funzioni di “holding”, di “handling”, di contenimento, di continuità, di dialogo tonico-emozionale o la salute fisica sono state deficitarie.

Il periodo che va dagli otto mesi ai due anni e mezzo/tre (secondo livello), caratterizzato dalla presa di coscienza del “corpo separato” (riunificazione e separazione del proprio corpo dal corpo dell’altro) e da un progressivo aumento nella differenziazione tra le immagini del sé e dell’oggetto, sarà dominato dalle dinamiche piacevoli di separazione-ritrovamento, ma anche percorso da una nuova angoscia, che Aucouturier chiama “angoscia di perdita dell’altro” (analoga all’ “angoscia di perdita dell’oggetto” in Bergeret): se io sono separato dall’altro, allora c’è il rischio che l’altro se ne vada e non torni più.

Ma questo è anche il periodo dell’inizio dell’apprendimento delle regole, che mettono il bambino in conflitto con l’adulto: vi è un forte desiderio di autoaffermazione, ma anche la paura delle reazioni degli adulti, il timore di contrariarli e di perderli; ciò è all’origine di nuove angosce che si esprimono sotto forma di fantasmi. La presenza dei fantasmi permette la rappresentazione delle angosce e il loro superamento: se l’angoscia non si traduce in fantasma, il bambino non può dominarla. Si verificherà allora una fissazione sull’angoscia, su qualcosa di non nominabile, rappresentabile, quindi poco malleabile; il bambino si troverà in uno stato di caos interno insormontabile, lo stesso che possiamo incontrare nei casi di psicosi e autismo.

I principali fantasmi che caratterizzano questa fase evolutiva sono:

- * fusionalità (ritornare allo stato fusionale pre-natale, essere non separato dall’altro, una cosa sola con l’altro);
- * divorazione (inghiottire l’altro, incorporarlo dentro di sé);
- * onnipotenza (avere tutti i poteri sull’altro e sul mondo);
- * distruzione (avere il potere di distruggere l’altro);

- * sadismo (avere il potere di fare del male);
- * persecuzione (avere il potere di perseguitare l'altro);
- * scomparsa dell'altro.

Questi fantasmi risveglieranno sull'altro polo, per un meccanismo di proiezione, delle angosce di "rappresaglia" ("se ho voglia di divorare l'altro, l'altro a sua volta potrebbe divorare me") che si esprimono sotto forma dei seguenti fantasmi:

- * divorazione (essere divorato dall'altro);
- * onnipotenza (attribuire all'altro tutti i poteri);
- * distruzione (essere distrutto dall'altro);
- * sadismo (attribuire all'altro il potere di fare del male);
- * persecuzione (essere perseguitato dall'altro);
- * scomparsa di sé.

La possibilità del bambino di giocare in alternanza i due poli passivo-attivo di questi fantasmi (essere divorato-divorare, per esempio) rappresenta un mezzo, ed è contemporaneamente un segno, di superamento delle angosce soggiacenti ai fantasmi stessi.

Dopo i tre anni (terzo livello) le angosce riguardano la problematica dell'Edipo, della seduzione, del divieto (angoscia di castrazione per Bergeret) e della costruzione dell'identità sessuale del bambino; esse si esprimono sotto forma di fantasmi di:

- * incompletezza del corpo, cioè la paura di non essere completo come l'altro dello stesso sesso.

Nel periodo successivo, il bambino (con sviluppo normale) cercherà di consolidare le proprie competenze e di farle riconoscere agli altri, sviluppando un desiderio di conformità: questo è il segno evidente che le angosce profonde e i loro derivati hanno trovato sufficiente rassicurazione per liberare energia da investire nella ricerca delle performance motorie e nei giochi motori socializzati, all'interno di un sistema di regole. I fantasmi che caratterizzano il quarto livello saranno dunque la testimonianza di un controllo riuscito sulle angosce, una conferma delle capacità acquisite e un meccanismo che permette il loro mantenimento.

Infine il quinto livello evolutivo è caratterizzato dallo sviluppo delle competenze cognitive. Non ci troviamo più in una situazione in cui le angosce sono “in ebollizione”, ma esse risultano, in un certo senso, placate (in maniera più o meno stabile) e i fantasmi trasformati, attraverso il meccanismo della sublimazione, in modalità espressive più elaborate e superiori. Si “divorano” i libri, si “distrugge” l’avversario giocando a carte, si scopre il “potere” delle cifre, si “penetra” nell’enigma dei problemi di matematica, ecc.

E’ principalmente attraverso il gioco che il bambino si rassicura progressivamente circa la propria unità corporea e la propria condizione di separatezza, riuscendo a superare le angosce ad esse associate. Il bambino, infatti, “gioca” i suoi fantasmi esprimendoli in modi sempre più simbolici ed elaborati (gioco di identificazione), in un intreccio di esperienza motoria, emozioni e immaginario che arricchisce il gioco, permettendogli di “evacuare” le paure. Questa “evacuazione” permetterà al bambino di avvicinare la realtà in maniera progressivamente più oggettiva e di differenziare la fantasia dalla realtà.

I fantasmi non scompaiono mai completamente, ma si trasformano e trovano modalità espressive via via più evolute: dal gioco senso-motorio al gioco simbolico, verso la rappresentazione grafica, il linguaggio, per sfociare nelle attività socializzate e nel pensiero logico. Molto più tardi troviamo ancora delle tracce di questi fantasmi in alcune espressioni e nei sentimenti ad esse soggiacenti, come: “lo mangerei tanto l’amo” (divorazione), “per te, ruberei la luna” (onnipotenza), e nei nostri desideri più profondi: desiderio di fusione con il partner sessuale, desiderio di onnipotenza sul mondo (attraverso la ricerca scientifica o il potere politico), desiderio di distruzione reale (la guerra) o simbolica (combattimenti sportivi), ecc., così come nei “sogni ad occhi aperti” (onnipotenza, seduzione, ecc.) e nei sogni notturni. Nell’ambito della patologia, infine, come abbiamo già visto, i sintomi non sono altro che una modalità di espressione di fantasmi inconsci, laddove la capacità dell’apparato psichico di contenerli e di elaborarli attraverso l’attività del pensiero è stata ed è deficitaria.

Tornando all’immaginario infantile, uno scenario fantasmatico più evoluto, riferito, per esempio, a problematiche edipiche, non cancella, ma al contrario può

nascondere un immaginario più arcaico in riferimento ad immagini corporee, ad angosce di corpo spezzettato, di perdita nell'altro o dell'altro: possono cioè coesistere livelli diversi.

E' inoltre interessante osservare come uno stesso scenario o una stessa sequenza di gioco possano essere l'espressione di fantasmi differenti, a seconda del livello evolutivo del bambino (Bastianini, Chicco, 1997). Ad esempio, buttare giù una torre e vedersela ricostruire può essere per un bambino piccolo, che non si è ancora costruito un'immagine unitaria, la possibilità di sperimentare l'esperienza di dispersione e di integrazione di sé e dell'oggetto. Per un bambino più grande, o più evoluto, può invece corrispondere al bisogno di poter aggredire le cose del mondo e in principal modo le persone con le quali ha avuto in precedenza un rapporto privilegiato, per potersi separare e trovare un nuovo equilibrio affettivo e relazionale. Per un altro bimbo ancora è misurarsi con un adulto-autorità, avere simbolicamente la meglio su di lui, avere il riscontro della propria forza, del proprio essere diventato grande. Dietro a una stessa, semplice azione, ci possono essere affetti, e quindi immagini molto diverse, che si traducono concretamente in un diverso modo di compiere l'azione stessa e nell'attesa di una risposta diversa da parte dell'adulto.

Lo scenario di scappare, essere inseguito, lasciarsi o non lasciarsi prendere può essere legato all'angoscia che l'adulto si dimentichi di lui, che non lo cerchi, non lo desideri e quindi non lo ami più (seduzione), e al piacere di ritrovare e ritrovarsi con l'adulto stesso, ma a un livello più arcaico può riattivare la paura di sparire se si viene presi (scomparsa di sé), l'angoscia cioè di una incorporazione distruttiva (divorazione, distruzione), o ancora un'angoscia depressiva di abbandono (perdita dell'oggetto).

Anche uno stesso "personaggio" simbolico può essere espressione di fantasmi diversi. Il coccodrillo, ad esempio, può riferirsi ad angosce e quindi fantasmi di castrazione, ma per un bambino più piccolo, o meno evoluto, il simbolico morso del coccodrillo rappresenta una vera catastrofe, poiché può attivare o riattivare angosce non rappresentabili di perdita di una parte di sé.

E' interessante considerare, infine, che alcuni "personaggi" simili, riconducibili alle medesime fantasie, possono esprimere, tuttavia, sfumature diverse. Il lupo e la

strega, ad esempio, sono facilmente riconducibili a fantasie di separazione e di divorazione. Tuttavia, la caratteristica principale del lupo sono i suoi grandi denti; la strega è invece generalmente rappresentata come una vecchia, con poteri magici certamente, ma senza denti. Queste due figure probabilmente corrispondono a due livelli diversi di rappresentazione del corpo, in cui nel primo caso è predominante la possibilità di mordere e di aggredire (con la paura di essere morso ed aggredito), nel secondo il desiderio/timore di essere preso dentro, sparire, essere risucchiato nella pancia. Il lupo avrebbe allora a che fare con una aggressività che proviene dall'esterno, una aggressività attiva collegata alle azioni di mordere e divorare, la strega, invece, richiamerebbe piuttosto azioni del tipo succhiare, essere risucchiato, sputare, sparire e rappresenta una minaccia che proviene più dall'interno.

Ma su tali "personaggi" e sulla loro funzione nell'immaginario infantile vi sarà un approfondimento nei prossimi capitoli.

1.8 Evoluzione dell'immaginario e blocchi evolutivi

Come ho già evidenziato nei paragrafi precedenti, la produzione fantasmatica si trasforma ed evolve parallelamente allo sviluppo cognitivo ed affettivo del bambino, trovando non solo modalità di espressione via via più elaborate e simbolizzate, ma anche immagini e scenari diversi per forma e contenuti.

Bastianini e Chicco (1997) evidenziano alcuni dei principali indicatori di evoluzione dell'immaginario, facendo riferimento alle osservazioni condotte su bambini all'interno di gruppi di aiuto psicomotorio. Penso che gli stessi indicatori siano validi anche in senso più generale, con riferimento al gioco libero del bambino e alla sua produzione fantastica (storie inventate, lettura e rielaborazione di fiabe, ecc.). Sono segnali della presenza di un immaginario che si evolve in maniera naturale (fisiologica) i seguenti elementi:

- * i temi della vicenda fantasmatica cambiano, dopo essere stati giocati in modo esauriente;
- * viene giocato lo stesso tema, ma in versioni diverse o con l'introduzione di variazioni che arricchiscono lo scenario e lo fanno evolvere;

- * il bambino può giocare in alternanza i due poli passivo-attivo dei fantasmi (essere divorato-divorare, per esempio);
- * il bambino si sa immedesimare fino in fondo in un certo ruolo, ma può anche cambiarlo e quindi giocare più ruoli;
- * dopo l'espressione prevalente delle pulsioni distruttive e l'azione dei meccanismi di scissione, proiezione ed identificazione con l'aggressore, gli stessi sentimenti aggressivi cominciano a trovare integrazione con altre pulsioni: compaiono così scenari più articolati, dove i personaggi interagiscono in maniera diversificata, esprimendo un ventaglio più ricco di sentimenti e bisogni.

Gli stessi autori evidenziano la possibilità che si verifichino dei blocchi nell'evoluzione dell'immaginario, blocchi che si traducono in atteggiamenti e comportamenti del bambino e che, inevitabilmente, daranno origine a disarmonie evolutive più o meno gravi. E' possibile ricondurre i diversi tipi di blocco a tre principali configurazioni:

- * il movimento come pura scarica motoria;
- * l'inibizione motoria od immaginaria;
- * la ripetitività del simbolico.

Nel primo caso possiamo osservare bambini che si muovono in continuazione: corrono dappertutto, investendo disordinatamente lo spazio, urtano gli oggetti, operano rotture continue nelle loro brevi attività, mostrando una incapacità di progettare più o meno accentuata, soprattutto quando il corpo è in movimento, non riescono a partecipare ad attività di gruppo con continuità operando, in certi casi, anche dei passaggi all'atto, hanno una capacità di ascolto ridotta, lanciano o tirano oggetti nello spazio in modo indiscriminato.

Si tratta di bambini che non riescono ad incontrare l'altro; oggetti e persone sono soltanto occasione di scarica della pulsionalità. Il bambino non riesce a percepire l'altro come limite che gli pone una richiesta, non vuole porsi come oggetto della soddisfazione dell'altro per poter ritrovare l'oggetto della propria soddisfazione. Alla base di questo atteggiamento c'è spesso un adulto che non ha introdotto il bambino in una dinamica di scambio e di riconoscimento reciproco attraverso un eccesso di

frustrazione o una incapacità a fargli vivere il limite. Prevale così l'agito e la scarica pulsionale immediata, a discapito dello sviluppo della capacità rappresentativa e dell'attività fantasmatica.

Nel secondo caso ci troviamo di fronte a bambini che hanno paura di investire lo spazio, gli oggetti, di entrare in relazione, che cercano conferme, o al contrario sfuggono lo sguardo dell'adulto, che osservano l'agire dei coetanei con timore e desiderio, che sono paralizzati di fronte alla possibilità di inventare e reinventare giochi, che sono legati nei movimenti, con un corpo che soffre di non potersi dire, che non si lasciano andare nei giochi di disequilibrio, o che si lasciano andare a tratti ricomponendosi subito.

A questa inibizione del comportamento spesso corrisponde una inibizione dell'immaginario, come blocco dell'attività fantasmatica per la presenza di forti angosce invasive, non rappresentabili e quindi non elaborabili. Ci possiamo trovare all'interno di una dinamica depressiva, in cui la paura di danneggiare-distuggere-perdere l'oggetto, che è sempre oggetto d'amore, si lega al senso di colpa anticipato e vissuto di averlo distrutto, o ancora possiamo incontrare una problematica più arcaica di impossibilità di integrare l'aggressività all'interno del legame con la mamma come piacere e voglia di crescere e diventare autonomo.

Nel terzo caso ci troviamo davanti a bambini che rappresentano in continuazione il loro problema profondo, ripetendo spesso, con modalità estremamente rigide, le stesse sequenze di gioco o riproponendo i medesimi temi senza variazioni e le medesime identificazioni nelle produzioni fantastiche. Ciò che inconsciamente il bambino narra è una impossibilità, per esempio, di una riparazione, di una dialettica tra entrare/uscire, andare/venire, essere dentro/fuori, oppure ad un livello diverso, la ripetizione simbolica della dinamica di eliminazione del rivale per possedere l'oggetto d'amore, accompagnata dall'angoscia di castrazione. Ci troviamo di fronte a una modalità ossessiva tesa al controllo del mondo o di se stessi come reazione all'angoscia, a una impossibilità di entrare in una dinamica di piacere, oppure possiamo ancora risalire alla non integrazione, all'origine della vita psichica, degli schemi di trasformazione (vedi paragrafo 1.4). Lo scenario fantasmatico sarà dunque

caratterizzato da fissità, rigidità, ripetizione degli stessi temi, assenza di trasformazioni, impossibilità di alternare i poli passivo-attivo, incapacità di identificazione in ruoli diversi, scarsa articolazione della scena e ridotta varietà dei sentimenti e dei bisogni rappresentati dai “personaggi”.

In tutti questi casi un intervento psicoterapeutico avrà lo scopo di attivare, riattivare o sbloccare l’attività fantasmatica per permettere al bambino di sviluppare strumenti per l’elaborazione e il superamento delle angosce che i compiti evolutivi sollecitano; il tipo di terapia e le tecniche utilizzabili potranno variare a seconda dell’età del soggetto, del livello di maturità psicologica raggiunta e del tipo di angoscia presente.

1.9 Una lettura in chiave adleriana

“La fantasia è un artificio produttivo dell’organismo psichico. [...] Alla base della fantasia sussiste, come elemento fondamentale, quella facoltà di previsione che è un attributo tipico di ogni organismo in fase dinamica. La fantasia è infatti connessa alla mobilità dell’organismo e può essere considerata in fondo come un aspetto della capacità di prevedere. I castelli in aria che appaiono nelle creazioni fantastiche dei fanciulli e degli adulti (chiamati anche sogni diurni) sono sempre delle rappresentazioni, che hanno per obiettivo il futuro verso cui l’uomo si orienta e che, attraverso appunto la previsione, cerca di costruire” (Adler, 1926).

Da queste parole di Adler risulta evidente l’impostazione teleologica della teoria individual-psicologica, secondo la quale ogni fenomeno psichico (perciò anche la fantasia) deriva certo da una causa (il determinismo scientifico non viene rinnegato), ma è sempre orientato verso una finalità prevalente. La fantasia è considerata un’attività psichica conscia che si fonda sulle capacità di prevedere e di progettare e i suoi contenuti sono “congeniali alla linea direttrice e al fine ultimo” (Parenti, 1975). Per “linea direttrice” si intende il cammino autoprefigurato dall’individuo ed anche realmente percorso, con vari gradi di aderenza, per conseguire il fine ultimo, cioè la finalità prevalente verso cui si indirizza tutta la vita psichica di un individuo.

Anche le dinamiche inconsce, secondo Adler, sono caratterizzate dal finalismo, mediante il quale l'individuo, sotto la spinta dell'aspirazione alla superiorità, tenta di superare una condizione iniziale di insicurezza ed inferiorità, elaborando un fine ultimo ed una linea direttrice per conseguirlo. E' ammessa così una coesistenza di finalità, linee direttrici e piani di vita consci e inconsci, reciprocamente differenziati e spesso contrapposti. La prova di ciò, secondo Parenti, sta nel "contrasto assai frequente fra le opinioni di un individuo coscientemente espresse e il significato occulto di molti tratti del suo stile di vita, di alcune sue modalità di rapporto interpersonale, di parecchie immagini che compaiono nei suoi sogni o nelle sue fantasie" (Parenti, 1975).

Una linea finalistica, nell'ottica individual-psicologica, può essere mantenuta a livello inconscio per diversi motivi: censure di ordine etico-sociale (più ampiamente intese e non soltanto collegate alla sessualità), incompatibilità tra sentimento sociale (inteso come istanza innata) e caratteristiche egoistiche o aggressive di alcuni finalismi, angoscia legata al senso di inferiorità (quando il finalismo non è orientato verso una meta di superiorità), o ancora valutazione dei rischi che bloccano progetti troppo azzardati. Si delinea così una visione certamente più duttile dei contenuti dell'inconscio, rispetto a quella freudiana che fa riferimento essenzialmente al conflitto tra pulsioni libidiche e Super-Io.

Essendo considerata la fantasia, nel pensiero di Adler, un'attività psichica conscia, in essa non si esprimerebbero i temi più profondi e più drasticamente in contrasto con le linee direttrici coscienti, cosa che invece avverrebbe nel sogno. Tuttavia, come ricorda Parenti, "la libertà che nasce dal fatto di lavorare consapevolmente sull'immaginario consente invenzioni molto simili a quelle del gioco infantile"; nei sogni ad occhi aperti, così, compaiono finalismi troppo "carichi di rischio" per essere espressi in altri contesti, poiché il parziale allentamento dei freni inibitori, che la fantasia come il gioco comporta, permette l'espressione (spesso camuffata) di tendenze (aggressive, sessuali, maniacali, ecc.) inconfessate, anche se non inconsce.

Rispetto ai contenuti delle fantasie infantili troviamo alcune interessanti indicazioni ne "La conoscenza dell'uomo", l'opera in cui Adler forse espone in

maniera più organica la sua teoria. “Un’analisi delle fantasie dei fanciulli consente di appurare come in esse abbia un ruolo essenziale il gioco della potenza e come vi si rispecchino sempre le finalità dell’ambizione. [...] La netta configurazione della linea di potenza dimostra ancora di più che lo sviluppo della vita psichica è sin da principio sempre subordinato a un fine ultimo, che può essere identificato con il desiderio di valorizzazione. Poiché gli uomini, nella loro vita sociale, si autovalutano sempre con il metro della superiorità e aspirano alla competizione per uscire vittoriosi, è chiaro che non ci si accontenti quasi mai di scopi neutri. Queste forme di previsione, come si ritrovano nelle fantasie dei fanciulli, sono perciò naturalmente delle rappresentazioni di potenza” (Adler, 1926).

Oltre al finalismo, dunque, un secondo costrutto teorico appare fondamentale: l’aspirazione alla superiorità, non disgiungibile dal sentimento di inferiorità (Adler parla di “due aspetti dello stesso fenomeno”). Il sentimento di inferiorità è definibile come “la naturale, fisiologica condizione di insufficienza e d’insicurezza in cui si trova il bambino, posto di fronte ad un mondo che non conosce e a personaggi più forti, più grandi e più esperti di lui” (Parenti, 1987). E’ tuttavia presente nell’individuo una tensione al superamento della propria condizione di inferiorità: essa è chiamata da Adler “aspirazione alla superiorità” ed è descritta come una tendenza inarrestabile, finalizzata alla sopravvivenza e al raggiungimento della sicurezza, presente in ogni essere umano e innata. Questa componente essenziale dell’uomo è “strettamente collegata col sentimento di inferiorità, poiché, se non ci sentissimo inferiori, non avremmo alcun desiderio di uscire dallo stato in cui ci troviamo” (Adler, 1930). E’ a partire dal sentimento di inferiorità presente in ogni individuo e sotto la spinta dell’aspirazione alla superiorità, che il bambino si costruisce un fine, capace di dargli sicurezza, e mette in atto strategie compensatorie orientate al suo raggiungimento.

Se l’individuo ha conservato il suo coraggio, sarà fiducioso nelle proprie capacità di superare i suoi limiti, che diventeranno anzi uno stimolo per un continuo miglioramento di sé; se invece prevale lo scoraggiamento, si vivrà come incapace di trovare una via di uscita, schiacciato dal peso della propria condizione di inferiorità, non in grado di affrontare realisticamente i problemi della vita.

La presenza o l'assenza di coraggio appaiono dunque essenziali nel determinare la qualità dell'opinione di sé che l'individuo si forma, e quindi la possibilità della compensazione positiva del "senso d'inferiorità" fisiologico o la sua trasformazione patologica in "complesso di inferiorità". A tale proposito, mi sembrano chiarificatrici le seguenti considerazioni di Canziani: "Il sentimento di inferiorità va distinto dal complesso di inferiorità. [...] Il termine di 'complesso' va riservato a quei casi in cui l'intensità del sentimento di inferiorità è tale da impedire, ostacolare, inibire, alterare il comportamento dell'individuo. Il sentimento di inferiorità, dunque, è una condizione della natura umana: esso esiste perché l'uomo nasce debole. Il complesso di inferiorità è, viceversa, una situazione anomala che nasce dallo scoraggiamento dell'essere umano. Esso corrisponde alla situazione in cui si trova il fanciullo che ha perduto la fiducia in se stesso e che non ha più energia per tentare di affermarsi. Il complesso di inferiorità diventa in questo caso il nucleo della nevrosi" (Canziani, 1993).

L'individuo scoraggiato è incapace di tollerare i propri sentimenti di inferiorità e le strategie che mette in atto per liberarsene sono assolutamente inefficaci sul piano della realtà. "La meta che si prefigge è ancora quella di riuscire a vincere le difficoltà, ma invece di superare gli ostacoli cercherà di ipnotizzare se stesso, o di inebriarsi per sentirsi superiore. Intanto i suoi sentimenti di inferiorità si accumuleranno, perché la situazione che li produce rimane inalterata e il loro stimolo persiste. Ogni passo che fa lo porterà più in là in questa illusione, e tutti i suoi problemi premeranno su di lui con sempre maggior insistenza" (Adler, 1931).

La differenza tra normalità e nevrosi, dunque, non consiste nella presenza o nell'assenza dell'aspirazione alla superiorità, che di per sé è una forza vitale positiva (e, intesa in questo senso, si avvicina al concetto bergsoniano di "elan vital"), ma nella sua modalità di espressione, nell'orientamento che ad essa viene dato sulla base del fine ultimo scelto e delle strategie messe in atto per il suo perseguimento.

Tale scelta di finalità e strategie dipende direttamente dall'intensità del "sentimento sociale" presente nell'individuo. Per sentimento sociale si intende un'istanza basilare dell'uomo, che crea in lui il bisogno di integrarsi con i propri simili e di cooperare con loro; è comprensivo della compartecipazione emotiva, ossia della

condivisione di uno stato emotivo con un'altra o più persone, e dell'interesse comunitario, ossia della tendenza alla cooperazione sociale.

Usando le parole di Canziani: “Adler introdusse come criterio discriminativo tra normale ed anormale, una norma qualitativa, cioè il sentimento comunitario o interesse sociale, detto, appunto per questo, il ‘barometro della normalità’. Se il sentimento sociale é altamente sviluppato in un individuo, egli soddisfa il suo bisogno di superiorità tenendo conto degli interessi degli altri; se il sentimento sociale é scarsamente sviluppato, egli non tiene conto degli altri e la sua tendenza alla superiorità si esprime come una aspirazione al potere personale. Gli interessi del normale sono, dunque, etero-centrati, quelli dell’anormale centrati sul proprio io” (Canziani, 1993).

E’ evidente che un individuo dominato dalla “volontà di potenza” (questo è il termine che Kurt Adler e gli Ansbacher preferiscono riservare alla variante patologica dell’aspirazione alla superiorità, in quanto aspirazione al potere personale a danno di altri) non può essere considerato sano, se facciamo riferimento al concetto adleriano per il quale “sano” é colui che é in armonia con se stesso e con gli altri. Come ci ricordano Grandi e Fusaro: “Il bambino sano si evolve su una linea finalizzata che, dall’originaria difficoltà di movimento nel mondo dei ‘giganti’, passa alla volontà di costruire una sicurezza individuale, alla coscienza poi che il senso della vita é il senso della propria comunità e della propria cultura” (Grandi, 1986). Quando, invece, il bambino sviluppa, per cause costituzionali e/o ambientali, un forte complesso di inferiorità, per cui non é in grado di compensare positivamente e realisticamente la propria condizione di inferiorità e di affrontare i compiti vitali (amore, lavoro, rapporti sociali) nell’ “armonia dei rapporti interpersonali e della cooperazione comunitaria” (Parenti, 1987), sarà molto probabile che, in preda all’angoscia e allo scoraggiamento, dia il via ad una “supercompensazione” (compensazione eccessiva che porta ad un “complesso di superiorità”, cioè un incremento esagerato e non realistico dell’autostima), con l’elaborazione di un “fine ultimo puramente fittizio, caratterizzato dal desiderio di dominio e di potenza” (Parenti, 1987).

A seconda delle sue caratteristiche e della sua esperienza, l'individuo ricorrerà "alla prepotenza o al pianto" (Adler, 1931), all'inazione e alla fuga per evitare la sconfitta o alla ricerca esclusiva di quelle situazioni in cui si sente in grado e gli viene concesso di esercitare il proprio dominio; sotto ognuno di questi comportamenti, tuttavia, vi è sempre lo stesso fine, cioè l'acquisizione di un senso di superiorità, fine che si rivela però fittizio, perché si realizza attraverso l'autoconvincimento della propria potenza sugli altri, e non attraverso la cooperazione con i propri simili, unica via che dà la possibilità al singolo di affrontare e dominare realmente i problemi della vita e di giungere ad uno stato di sicurezza, garantito dalla comunità.

Ho ritenuto importante introdurre questa breve sintesi di alcuni dei principali costrutti della teoria adleriana, poiché può offrire una chiave di lettura utile per l'interpretazione dei contenuti delle fantasie infantili, che, insieme all'analisi dei sogni, del gioco, dei comportamenti e delle verbalizzazioni spontanee (le principali modalità espressive del bambino), forniscono elementi per la comprensione dello "stile di vita". Nelle fantasie, cioè, possiamo scorgere le finalità prevalenti, le linee direttrici privilegiate, le dinamiche tra sentimento di inferiorità e aspirazione alla superiorità, il grado di sviluppo del sentimento sociale, il gioco delle compensazioni, l'eventuale presenza di un complesso di inferiorità e/o di superiorità. È interessante notare che, proprio per la stretta relazione tra immaginario infantile e fiaba popolare, anche quest'ultima appare organizzata sulle medesime dinamiche: situazione iniziale di inferiorità, messa in atto di strategie compensatorie, raggiungimento di una situazione finale di superiorità (intesa come autorealizzazione dell'eroe, attraverso azioni coraggiose, ma anche sulla base di un graduale sviluppo del sentimento sociale, in un'ottica strettamente finalistica), lotta contro le tendenze egocentriche e narcisistiche che si esprimono nella volontà di potenza dei personaggi cattivi, ecc. (come approfondiremo nel capitolo seguente).

Non solo il contenuto delle fantasie, ma anche il modo in cui il bambino le utilizza fornisce informazioni sul suo stile di vita ed eventualmente sulla presenza di disturbi. "I fanciulli che guardano verso la vita con occhi ostili hanno di solito una fantasia più fervida, cui si accompagna di norma anche una più intensa capacità di

previsione. Hanno analogamente un'immaginazione assai spiccata e sono propensi in prevalenza all'immaginario anche quei bambini, più o meno gracili, la cui vita è caratterizzata da parecchie malattie. Subentra in seguito un nuovo stadio di sviluppo, durante il quale la fantasia permette un'evasione dalla vita reale e, nel contempo, consente una condanna della stessa esistenza. Nell'individuo, che insorge contro le bassezze della vita, si verifica a questo punto una vera e propria ubriacatura di potenza" (Adler, 1926).

Esisterebbe quindi una funzione "normale" della fantasia di compensazione delle delusioni maturate dal bambino nella realtà; tuttavia, la tendenza al fantasticare può intensificarsi notevolmente, soprattutto in presenza di un ambiente fortemente frustrante che amplifica il sentimento di inferiorità fino a dare origine ad un vero e proprio complesso di inferiorità, e determinare un eccesso di sostituzioni compensatorie e quindi un astensionismo dalla vita reale, capace di escludere e danneggiare l'individuo.

E' quanto Adler esemplifica attraverso la presentazione di un caso clinico nell'opera "Psicologia del bambino difficile" (1930): "Possiamo concludere da questo che non è in buoni rapporti con la realtà che lo turba. Si costruisce un mondo immaginario in cui vive a suo agio. Lì trova la tranquillità, è potente, può soddisfare il suo desiderio di dare degli ordini. In un modo simile può immaginare conquiste, battaglie vittoriose, e l'acquisizione di un'immensa fortuna con cui può ricompensare e salvare gli altri. A volte tali bambini si considerano anche come salvatori di importanti personalità. Nella loro immaginazione catturano cavalli imbizzarriti, salvano il re o sua figlia, e saltano in acqua per salvare principesse, che naturalmente si dimostrano piene di gratitudine. Quando si ritrovano sulla terraferma della realtà, questi bambini appaiono molto depressi".

Si può anche verificare la situazione opposta, cioè il caso di bambini che reprimono o non sviluppano sufficientemente la fantasia. "Alcuni ragazzi sono giudicati carenti o del tutto privi di fantasia. Si tratta molto spesso di una valutazione errata. Può accadere infatti che essi non intendano manifestare il contenuto della loro immaginazione oppure abbiano qualche motivo di polemica indirizzato proprio contro

l'eccesso di fantasia. Ciò può dar loro l'impressione di essere più forti e potenti. Tali soggetti, sotto lo stimolo che li spinge alla ricerca di un adattamento alla realtà, si convincono che la fantasia sia una cosa puerile e fanno il possibile per soffocarla. Questa particolare ripugnanza è in certi casi così tanto forte da generare un'assenza totale di espressioni fantastiche" (Adler, 1927).

Infine, come Vidotto acutamente sottolinea nel suo intervento al convegno "La fiaba" (Torino, 1986), una certa tendenza dell'educazione attuale verso la "razionalità", a discapito della "fantasia", conduce spesso alla costituzione di uno stile di vita definibile "bambino-caricatura". "Le sue caratteristiche di base si possono così descrivere: è ben curato nella persona e nel vestire, sovente impacciato nei movimenti, tende a rimanere isolato dal gruppo dei coetanei, ricerca continuamente la vicinanza e la protezione dell'adulto, non gioca perché in realtà 'non sa giocare', si mostra intimorito e quasi spaventato di fronte all'esuberanza di altri suoi compagni, aborrisce l'aggressività, non assume iniziative, appare sempre poco spontaneo ed eccessivamente controllato, possiede un vocabolario molto ricco per la sua età ed usa vocaboli anche difficili ed elaborati, è piuttosto ordinato e preciso, ama la pulizia ed evita accuratamente di sporcarsi".

Uno sviluppo adeguato ed equilibrato dell'immaginario infantile e della capacità di fantasticare, dunque, appare fondamentale: esso permette non solo l'espressione dei vissuti e delle paure del bambino nell'interazione con l'ambiente (secondo l'ottica individual-psicologica), ma anche la loro rielaborazione (che migliora l'adattamento) e l'integrazione dei vari aspetti (corporeo, razionale, emotivo, ecc.) all'interno di una personalità armonica (secondo la visione adleriana dell'individuo come unità biopsichica).

La fantasia, dunque, è "spazio intermedio, come direbbe Winnicott, tra mondo interiore e realtà esterna, possibilità e piacere di movimento in questo spazio che, nell'incontro tra conscio e inconscio, razionale ed emotivo, verbale e non verbale, consente il tramite e l'equilibrio tra interno ed esterno" (Bastianini, 1986). In questo senso il fantasticare è un'attività ineliminabile della vita, un vero e proprio 'spazio per vivere'. "Se lo spazio si annulla, è l'isolamento (l'autismo), la follia come fantasia

onnipotente che paralizza il rapporto con il reale; se si riduce, si impoverisce, è la nevrosi, il disadattamento o l'appiattimento in una quotidianità banale, deprivata di ogni possibilità di slancio e realizzazione personale” (Bastianini, 1986).

Capitolo 2

La fiaba

Ritorniamo ad alcuni interrogativi proposti nell'Introduzione: come mai le fiabe riescono ad appassionare i bambini di tante generazioni diverse e piacciono anche agli adulti? Perché i loro personaggi più classici continuano ad essere usati dai bambini per costruire le loro storie di fantasia? Perché i bambini si fanno leggere e rileggere mille volte la stessa fiaba o lo stesso passo di una fiaba, per poi, improvvisamente, abbandonarla e passare ad un'altra? Quali legami ci sono tra l'immaginario infantile, le esperienze emotive che il bambino vive nel suo percorso di crescita e i personaggi e le storie narrate nelle fiabe tradizionali?

Probabilmente ora, alla luce di quanto esposto nel capitolo precedente, è possibile tentare alcune risposte, facendo anche riferimento ai numerosi studi su questo affascinante genere letterario, in particolare a quelli che lo affrontano con un taglio di analisi psicologica.

Innanzitutto, appare rilevante il fatto che la fiaba si conformi al modo in cui il bambino pensa e percepisce il mondo: per questo la fiaba è convincente per lui, molto più dei racconti realistici e dei ragionamenti logici. Come ci ricorda Bettelheim (1975): "Il bambino presume che tutti i suoi rapporti con il mondo inanimato ricalchino quelli con il mondo animato della gente: egli accarezza, come accarezzerebbe sua madre, l'oggetto grazioso che gli è piaciuto e percuote la porta che gli si è chiusa in faccia. (...) E' convinto che a questo oggetto grazioso piaccia come piace a lui essere accarezzato e punisce la porta perché è certo che essa si è rinchiusa volutamente, con un'intenzione malvagia". L'animismo infantile (cioè la tendenza a concepire le cose come viventi e dotate di intenzionalità) insieme al finalismo (secondo cui "non esiste il caso, ma tutto è fatto per gli uomini e i bambini, secondo un saggio piano prestabilito di cui l'essere umano è il centro") e all'artificialismo (cioè "la convinzione che le cose siano state costruite dall'uomo o da un'attività divina che operi secondo le regole della

costruzione umana”) sono, secondo Piaget (1964), le caratteristiche principali del pensiero del bambino tra i due e i sette anni e mantengono una certa importanza anche negli anni successivi, fino alla pubertà. Esse sono accomunate dal loro carattere pre-logico ed egocentrico: la realtà viene colta in maniera deformata, per un processo di assimilazione a sé. Le cose e gli animali hanno una coscienza ed un’intenzionalità come gli uomini, i loro movimenti sono diretti verso uno scopo come i propri, le leggi naturali sottostanno al principio dell’obbedienza così come accade per il bambino nel regolare il proprio comportamento: in sintesi, tutto è plasmato sul modello del proprio io.

Il sole che illumina, le nuvole che si spostano e portano la pioggia, l’acqua del fiume che scorre verso il mare, i sassi che rotolano sono tutti dotati di vita, di intenzionalità e volontà. Risulta perciò perfettamente credibile per il bambino che oggetti inanimati o animali pensino come lui, comprendano e sentano come lui, possano condividere con lui problemi e preoccupazioni e possano anche aiutarlo; ciò è evidente nei discorsi dei bambini, nei giochi (con animali veri o giocattolo, ad esempio) e lo si ritrova puntualmente nelle fiabe: tra gli innumerevoli esempi, basti citare il vento che parla e conduce l’eroe nella fiaba norvegese *A oriente del sole e ad occidente della luna*, il cavallo parlante (anche da morto) nella fiaba dei fratelli Grimm *La guardiana delle oche*, il rospo in *Le tre piume*, il lupo in *Cappuccetto Rosso*, tutte le fiabe di animali e quelle in cui sono presenti trasformazioni da uomo in animale e viceversa (come in *La bella e la bestia* e *Il principe ranocchio*), che sottolineano la mancanza di una netta linea di demarcazione tra esseri viventi e tra questi e gli esseri inanimati.

Altra caratteristica in comune tra il pensiero infantile e la “logica” delle fiabe è la presenza dell’elemento magico, che affonda le sue radici nelle fantasie precoci di onnipotenza e nella scarsa differenziazione tra sé e mondo esterno, e che continua ad avere un grosso peso nelle produzioni fantastiche, anche quando il bambino, per dirla con la Fraiberg (1959): “... ha cominciato a scoprire di non essere l’iniziatore di ogni attività, che per certi eventi esistono cause al di fuori di lui, del tutto indipendenti dai suoi bisogni e dai suoi desideri”. In tutte le fiabe popolari, l’elemento magico è

presente sotto varie forme: fate (come, ad esempio, in *Cenerentola*), streghe (come in *Hansel e Gretel*), incantesimi (come in *Rosaspina*), trasformazioni (come in *Le tre piume*), oggetti magici (come in *Jack e il fagiolo magico*), desideri immediatamente realizzati (come in *I sette corvi*), malefici (come in *Gian Porcospino*), azioni magiche (come in *Tremontino*), ecc.

Infine anche la mancanza di ambivalenza dei personaggi (essi sono buoni o cattivi, mai contemporaneamente le due cose) rispecchia la polarizzazione tipica del pensiero del bambino e gli permette di comprendere facilmente le differenze tra gli opposti, base per una prima categorizzazione e comprensione della realtà interna ed esterna.

Ma il motivo più importante, che spiega il successo delle fiabe, è che esse forniscono valide risposte, con un linguaggio adeguato, alle domande esistenziali che il bambino si pone coscientemente durante lo sviluppo e nello stesso tempo permettono la rappresentazione, la comunicazione e la rielaborazione dei desideri e delle angosce inconse. Come sottolinea Bettelheim (1975): “Queste storie si occupano di problemi umani universali, soprattutto di quelli che preoccupano la mente del bambino, e quindi parlano al suo Io in boccio e ne incoraggiano lo sviluppo, placando nel contempo pressioni preconsce e inconse. Le storie, nel loro svolgimento, ammettono a livello conscio e manifestano le pressioni dell’Es, e indicano dei modi per soddisfare quelle che sono in accordo con le esigenze dell’Io e del Super-Io”.

“Chi sono? Da dove sono venuto? Qual è il mio destino? I miei genitori ci saranno sempre e mi vorranno sempre bene? C’è qualche speranza per me, anche se sono stato cattivo? Ce la farò da solo, anche se mi sento incapace? Perché devo crescere ed affrontare tante difficoltà?”: questi alcuni degli interrogativi che si riferiscono a problemi esistenziali ed evolutivi rappresentati nelle fiabe e rispetto ai quali le fiabe possono dare importanti indicazioni ed offrire rassicurazione. “Le fiabe, a differenza di qualsiasi altra forma di letteratura, indirizzano il bambino verso la scoperta della sua identità e della sua vocazione, e suggeriscono inoltre quali esperienze sono necessarie per sviluppare ulteriormente il suo carattere. Le fiabe suggeriscono che una vita gratificante e positiva è alla portata di ciascuno nonostante

le avversità, ma soltanto se non si cerca di evitare le rischiose lotte senza le quali nessuno può mai raggiungere una vera identità. Queste storie assicurano che se un bambino ha il coraggio di affrontare questa terrificante e dura ricerca, potenze benevole interverranno in suo aiuto, ed egli riuscirà” (Bettelheim, 1975). Caratteristica delle fiabe infatti, a differenza dei miti, è il lieto fine, che rassicura il bambino sulla possibilità di risolvere i problemi evolutivi che si trova ad affrontare, nonostante le difficoltà; inoltre gli eroi delle fiabe sono personaggi comuni (spesso “un ragazzo”, una “ragazza”, oppure compaiono nomi comunissimi, o, ancora più spesso, nomi descrittivi come Cappuccetto Rosso, Biancaneve, ecc.) e gli eventi inconsueti e le avventure straordinarie non li rendono sovraumani: il bambino può facilmente identificarsi e non scoraggiarsi, come invece accadrebbe confrontandosi con gli eroi dei miti, ideali irraggiungibili, che incarnano richieste eccessive del Super-Io.

Infine, a differenza delle favole, che sono in genere storie ammonitrici, che formulano in modo esplicito una verità morale ed invitano, anche minacciando, a comportarsi in un certo modo, le fiabe sono allusive, i loro messaggi possono implicare delle indicazioni o delle soluzioni, ma mai in modo esplicito, presentano il bene e il male non in maniera moralistica, ma per permettere al bambino di riconoscere e distinguere queste due realtà, lasciandolo libero nelle identificazioni, nelle rielaborazioni fantastiche e nella scelta di applicare o meno a se stesso quanto rivelato dalla fiaba e in quale modo.

Ma la fiaba non si riferisce solamente ai contenuti consci della mente, ma permette anche l'espressione di quelli inconsci. Osserva Bettelhiem (1975): “L'inconscio è un potente fattore determinante di comportamento. Quando l'inconscio viene represso e al suo contenuto viene negato l'accesso alla coscienza, alla fine la mente conscia della persona viene in parte sopraffatta da derivati di questi elementi inconsci, oppure è costretta a mantenere su di essi un controllo così rigido e coattivo che la sua personalità può risultarne gravemente paralizzata. Ma quando del materiale inconscio è in certa misura lasciato entrare nella coscienza e rielaborato nell'immaginazione, la sua potenzialità dannosa, a se stessi o ad altri, è di molto ridotta; allora si può fare in modo che parte delle sue energie servano a scopi positivi”.

Come è stato sottolineato a più riprese nel capitolo precedente, parlando di desideri inconsci, angosce arcaiche e attività fantasmatica, ciò che consente al bambino di esprimere tali pressioni inconscie senza esserne sopraffatto ma ottenendone un certo controllo è la loro rappresentazione. Nel gioco, come nella creazione fantastica spontanea, i vari personaggi e le loro interazioni costituiscono una valida rappresentazione delle dinamiche inconscie e ne consentono l'evoluzione ed il controllo; anche la fiaba può avere questa importante funzione, attraverso il processo di "esteriorizzazione": quando i desideri distruttivi si incarnano in una strega, le angosce di divorazione nel lupo, le fantasie di onnipotenza nei poteri magici di una fata, le angosce di abbandono nelle scene della foresta, ecc., il bambino esteriorizza nei personaggi della fiaba quanto avviene nella sua mente (cosa che non potrebbe fare senza la mediazione di tali personaggi), può distanziarsi dal contenuto del proprio inconscio e vederlo come qualcosa di esterno a sé, può ricavarne così una migliore comprensione ed una prima organizzazione, facilitato dall'evoluzione che la fiaba stessa propone e suggerisce per tali dinamiche interne, attraverso lo sviluppo della trama e l'interazione dei personaggi (facilitazione ovviamente non presente nelle fantasie spontanee del bambino). La fiaba, dunque, non solo permette la rappresentazione del mondo interno, ma propone anche un modello evolutivo.

Sulla stessa lunghezza d'onda, leggiamo nell'opera "La tecnica nella psicoanalisi infantile" di A. Ferro (1992): "Il bambino, creando una distanza attraverso le personificazioni, rappresenta e maneggia fantasmi altrimenti intollerabili, padroneggia angosce e anticipa progetti, dà senso e organizza il proprio mondo interno, metabolizza e ordina gli stimoli che a lui arrivano dal mondo esterno (e interno), impara a padroneggiare fantasie e impulsi".

R. Kaes, nella prefazione al libro "Fiabe e racconti nella vita psichica" (1996), parla analogamente di "figurabilità", come attività del preconsciouso che permette una trasformazione dei contenuti inconsci e la loro rappresentazione a livello cosciente: "... la fiaba mobilita allo stesso tempo la messa in figurabilità dei moti pulsionali e delle rappresentazioni in condizioni nelle quali l'eccitazione dei bambini può essere contenuta. [...] La regolarità del racconto, le predisposizioni significanti che

costituiscono le articolazioni tra affetti, immagini visive, scene di azione e parole, tutto ciò concorre a rendere possibile la creazione di nuovi rapporti tra i processi secondari e i processi primari. [...] La fiaba si caratterizza per la sua possibilità di figurare, di mettere in scena, di contenere, di rappresentare, in una modalità ludica, le strutture di legame intrapsichico e le strutture del legame intersoggettivo. La narrazione della fiaba, più ancora che la sua lettura, funziona come un serbatoio di predisposizione significativa: una parola aggancia un'immagine che ne risveglia un'altra e che apre una via non catastrofica al ritorno del rimosso. Viene così compiuta una deviazione, più esattamente un dirottamento dell'attenzione: possiamo quindi aspettarci che ciò ritorni sotto una forma accettabile per il nostro Io”.

E' importante sottolineare, tuttavia, che non si può parlare di una “presa di coscienza” delle fantasie inconscie, in quanto esse risulterebbero intollerabili per il bambino (pensiamo ai desideri distruttivi rivolti ai genitori o alle angosce di perdita), ma ciò che avviene con la fiaba è la loro espressione “indiretta” (attraverso le rappresentazioni della fantasia conscia), che permette di elaborarle, organizzarle, controllarle, trasformarle e favorirne l'evoluzione (sciogliendo eventuali blocchi), pur rimanendo inconscie. E' quanto sostiene anche Bettelheim quando sottolinea che la possibilità di gestire le dinamiche inconscie non avviene “attraverso una comprensione razionale della natura e del contenuto del suo inconscio, ma familiarizzandosi con esso, intessendo sogni ad occhi aperti: meditando, rielaborando e fantasticando intorno ad adeguati elementi narrativi in risposta a pressioni inconscie. Così facendo, il bambino adegua un contenuto inconscio a fantasie consce, che poi gli permettono di prendere in considerazione tale contenuto. [...] Perché la fiaba abbia benefici effetti di esteriorizzazione, il bambino deve rimanere inconsapevole delle pressioni inconscie facendo proprie le soluzioni offerte dalle fiabe”. E' per lo stesso motivo, come ricorda A. Ferro (1992), che la fiaba fa “vivere in un altrove lontano nello spazio e nel tempo, “c'era una volta”, in luoghi mitici (le fiabe siciliane, ad esempio, sono ricche del “Reuccio del Portogallo”), quelle paure che il bambino non potrebbe mai dirsi provenire dall'incontro con le persone a lui più care; egli non potrebbe tollerare di pensare che la strega e l'orco sono anche gli altri aspetti in cui vede papà e mamma,

per lui così essenziali, o che siano parti proprie, o stati affettivi che prendono spessore nelle sue relazioni più intime”. Ecco perché spiegare il significato delle fiabe ai bambini o cercare di sollecitare attraverso di esse la presa di coscienza dei desideri e delle angosce inconscie soggiacenti, non solo annulla la funzione educativa e terapeutica della fiaba, ma può anche essere dannoso, producendo destabilizzazione, confusione ed ansia, in quanto il bambino non ha ancora sviluppato strumenti per elaborare vissuti così profondi e complessi.

Se le fiabe permettono la rappresentazione di contenuti inconsci, ciò non significa che vi sia una corrispondenza rigida ed univoca tra singoli elementi della storia e specifici contenuti dell'inconscio; sembra invece più credibile considerare la fiaba come un contenitore che può essere variamente e diversamente riempito da ogni bambino, secondo i suoi particolari bisogni emotivi del momento. E' il concetto di “insaturità” della fiaba, introdotto da A. Ferro, secondo cui “il bambino può riempire qualunque favola (Ferro non fa distinzione tra fiaba e favola), in momenti diversi della propria crescita, o addirittura in momenti differenti di propri stati emotivi, con significati diversi”. La fiaba dunque rappresenta non una simbolizzazione predefinita, ma una “proposta di simbolizzazione”, che potrà poi essere variamente utilizzata da ogni bambino; il voler sentire più e più volte la stessa fiaba, il concentrarsi principalmente su alcune scene, sono, da un lato, segnali del permanere di una determinata situazione emotiva che ha portato il bambino a scegliere quella fiaba o quella scena, ma, dall'altro, indicano il continuo rimaneggiamento e lavoro che il bambino fa delle stesse fantasie, per cui la fiaba non è mai la stessa, ma di volta in volta è interpretata ed utilizzata diversamente.

Altri due concetti, proposti da A. Ferro, che mi paiono piuttosto interessanti sono la “contenibilità” e la “condivisibilità”, che aumentano il valore della fiaba e la sua funzione rassicuratoria per i bambini. A proposito della contenibilità, l'autore scrive: “I bambini temono infatti che i propri sentimenti, paure, emozioni, istinti, siano incontenibili, che esista il rischio di esserne travolti, mentre le favole mostrano loro che, anche alle situazioni temute come catastrofiche e irrimediabili, è possibile trovare una soluzione”. La “condivisibilità”, invece, consiste nello scoprire, da parte del

bambino, che le stesse cose che sperimenta lui sono anche capitate ad altri, non è il solo ad averle provate; allora la fiaba “si situa, nei confronti del bambino, con la stessa capacità di protezione di un vecchio saggio che le ha passate tutte, e proprio per questo è in condizione di capirlo, di farlo sentire capito, e soprattutto di dare un nome, una trama e un senso alle angosce da cui si sente oscuramente pervaso” (Ferro, 1992).

Ecco perché le fiabe edulcorate, private delle parti considerate “violente” o “amoralì”, non hanno alcuna presa ed efficacia sul bambino: esse non danno la possibilità di ritrovare quelle esperienze emotive terribili e angoscienti che tutti i bambini conoscono nel loro intimo e necessitano di condividere, ma propongono una visione della vita assolutamente irreal e distante dall’esperienza di ciascuno. Personaggi tutti positivi, scene in cui è assente ogni forma di aggressività e dove i sentimenti di paura non trovano espressione, non hanno nessuna funzione di rassicurazione ed incoraggiamento per il bambino e non fanno altro che incrementare un sentimento di diversità (per i desideri e le emozioni che prova) e sensi di colpa.

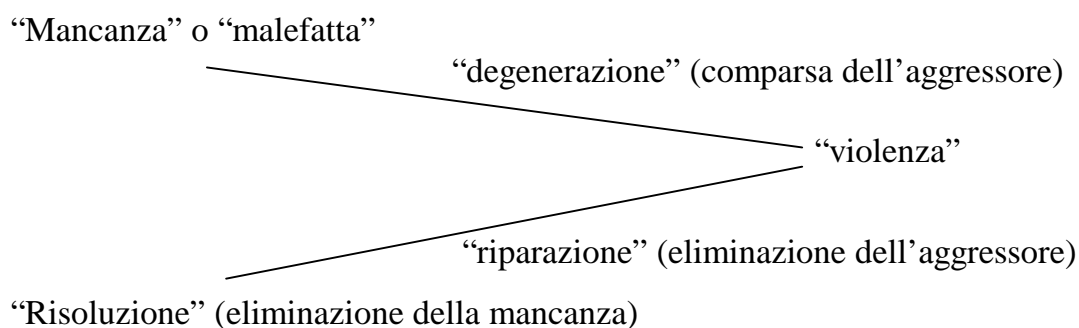
Dopo questa introduzione generale sulle caratteristiche della fiaba, sulla sua affinità con l’organizzazione mentale del bambino e sulla sua possibile funzione nello sviluppo psichico dello stesso, mi prefiggo di approfondire il discorso, nei paragrafi successivi, organizzandolo lungo tre assi: 1) la struttura della fiaba e le sue funzioni di contenimento e di trasformazione; 2) i contenuti della fiaba e la loro funzione di rappresentazione delle dinamiche intrapsichiche conscie e inconscie; 3) l’atto narrativo e la dimensione interpersonale della fiaba.

2.1 La struttura della fiaba e le funzioni di contenimento e di trasformazione

Nella “Morfologia della fiaba” (1928) Propp presenta un modello di analisi formale delle cosiddette “favole di magia”, tratte dalla tradizione popolare russa, che rimane ancora oggi un importante punto di riferimento nello studio della fiaba e i cui principi possono essere estesi alle produzioni fiabesche appartenenti anche ad altre culture, fatto che sottolinea la sostanziale analogia dei temi presentati e della struttura generale, al di là dei personaggi differenti nelle varie tradizioni.

Proprio sulla base di questo concetto, a cui giunge attraverso un preliminare lavoro di comparazione molto curato nei dettagli, Propp sottolinea che : 1) gli elementi costanti e stabili della fiaba sono le “funzioni” dei personaggi (per “funzione” si intende l’operato di un personaggio determinato dal punto di vista del suo significato per lo svolgimento della vicenda), indipendentemente dall’identità del personaggio stesso e dal modo di esecuzione; 2) il numero di funzioni che compaiono nella fiaba è limitato (l’autore ne individua trentuno); 3) la successione delle funzioni è sempre identica (esse non compaiono tutte in ogni fiaba, ma l’assenza di alcune non muta l’ordine delle altre).

P. Lafforgue, psicoanalista francese noto per la sperimentazione e teorizzazione degli “Atelier della fiaba” nel trattamento di bambini psicotici, evidenzia nel suo libro “Petit Poucet deviendra grand” (1995) come, a partire dall’analisi di Propp, la fiaba si configuri come un racconto costruito secondo una successione di situazioni che partono da un problema, più in specifico da una “mancanza” o da una “malefatta” (ad esempio la trasgressione di un divieto), per arrivare, attraverso uno sviluppo intermedio, ad una fine che rappresenta un miglioramento in rapporto alla situazione iniziale. Più precisamente si possono individuare sempre due sequenze: 1) dalla situazione iniziale di mancanza o malefatta verso un episodio culminante di “violenza”, attraverso un processo di “degenerazione”; 2) dall’episodio di violenza alla situazione finale di “risoluzione” (come “eliminazione della mancanza” o “rimozione della sciagura” iniziali), attraverso un processo di “riparazione”. Nella prima sequenza compare un aggressore, che produce o porta all’episodio culminante di violenza, mentre nella seconda sequenza l’aggressore viene eliminato o fisicamente o limitando i suoi poteri.



Due esemplificazioni possono chiarire meglio questi concetti. In *Hansel e Gretel* la situazione iniziale di “mancanza” è rappresentata dalla carestia che colpisce la famiglia, dalla mancanza di amore della matrigna (o dall’assenza della “mamma buona”) e dal venir meno della protezione del padre. Da qui inizia un processo di “degenerazione” che porta i due bambini in situazioni via via più pericolose e angoscianti: l’abbandono nel bosco, lo smarrimento della strada del ritorno, l’incontro con la strega cattiva (l’aggressore) e la prigionia, con la prospettiva di essere mangiati. Il momento culminante della vicenda, cioè la decisione della strega di uccidere e divorare i due bambini, che si trasforma nella morte della strega stessa grazie all’astuzia di Gretel (dunque un momento di “violenza”, che contiene anche l’eliminazione fisica dell’aggressore), rappresenta contemporaneamente l’inizio del processo di “riparazione”, attraverso cui i due bambini, superando alcune prove (come attraversare un fiume) e utilizzando ancora l’intelligenza, ritornano alla situazione iniziale (la casa del padre), ma in condizioni migliori rispetto a quelle di partenza (la matrigna è morta e i due bambini portano con sé il tesoro della strega). Il finale, dunque, rappresenta la “risoluzione” dei problemi iniziali (eliminazione della mancanza di cibo e di affetto) e il raggiungimento di uno stato di benessere stabile e duraturo (“Così finirono tutti i guai e i tre vissero insieme felici e contenti”).

In *Cappuccetto Rosso*, la situazione iniziale è caratterizzata dalla trasgressione di un divieto, in quanto la bambina, contrariamente alle raccomandazioni della madre, dà retta al lupo e abbandona il sentiero per raccogliere i fiori. Questo rappresenta l’inizio del processo di “degenerazione”, perchè permette al lupo (l’aggressore) di arrivare alla casa della nonna e di mangiarla. Il momento culminante è costituito dalla scena del lupo vestito da nonna, che inganna Cappuccetto Rosso e divora anche lei (dunque una scena di paura e di “violenza”). Il processo di “riparazione” ha inizio immediatamente dopo, con l’arrivo del cacciatore che, con la forza e con l’astuzia (apre la pancia del lupo, salva la bambina e la nonna e le sostituisce con delle pietre), elimina l’aggressore; questo atto permette di “rimuovere” la sciagura, ma l’esperienza lascia alla bambina una nuova consapevolezza ed una migliore capacità di autocontrollo, che le consentirà di evitare trasgressioni future e quindi di crescere senza pericoli

(“risoluzione” del problema). La situazione finale rappresenta un chiaro miglioramento rispetto a quella iniziale.

Secondo vari autori, è proprio questa struttura della fiaba a poter svolgere un importante ruolo di contenimento, organizzazione e trasformazione dei contenuti mentali del bambino. Come abbiamo sottolineato nel capitolo precedente, l’attività psichica del bambino è caratterizzata inizialmente da sensazioni corporee disorganizzate, piacevoli e spiacevoli, gratificanti e frustranti, che solo successivamente potranno essere rappresentate, riunificate in costellazioni di immagini, integrate ed organizzate in produzione fantasmatiche via via più articolate e complesse, che permetteranno un’evoluzione del mondo interno, un’elaborazione dei desideri e della angoscia ed un graduale adattamento alla realtà esterna.

Perché ciò avvenga è necessaria una presenza materna contenitiva che, come afferma Bion, sappia accogliere i contenuti proto-mentali confusi e spaventosi che il bambino proietta in lei (elementi β) senza sentirsi minacciata o aggredita, sappia comprenderli, trasformarli (funzione α) e restituirli in forma accettabile ed assimilabile dal bambino (elementi α). La funzione α , dapprima esterna, poi interiorizzata dal bambino, permette il contenimento e la trasformazione delle impressioni sensoriali e delle emozioni non pensabili e non integrabili in rappresentazioni mentali che possano essere elaborate, organizzate e gestite. Come possiamo leggere in “Gli elementi della psicoanalisi” (Bion, 1963): “La funzione α designa la funzione mercé la quale le impressioni sensoriali vengono trasformate in elementi che possono essere immagazzinati (elementi α) per essere quindi usati nel sogno e in altri pensieri. [...] La funzione di contenitore corrisponde al ristabilimento del processo psichico grazie al lavoro di trasformazione dei processi distruttivi da parte di un contenente umano attivo e atto a rendere possibile questa metabolizzazione”. Questo concetto ha il vantaggio di considerare simultaneamente l’esistenza di una capacità di accoglienza (dell’angoscia) e di una capacità trasformatrice (dell’angoscia in senso); gli elementi β , non pensabili, incomunicabili, bizzarri, frammentati, caotici, angoscianti, trovano nella madre sufficientemente buona (per usare un termine winnicottiano) un contenimento,

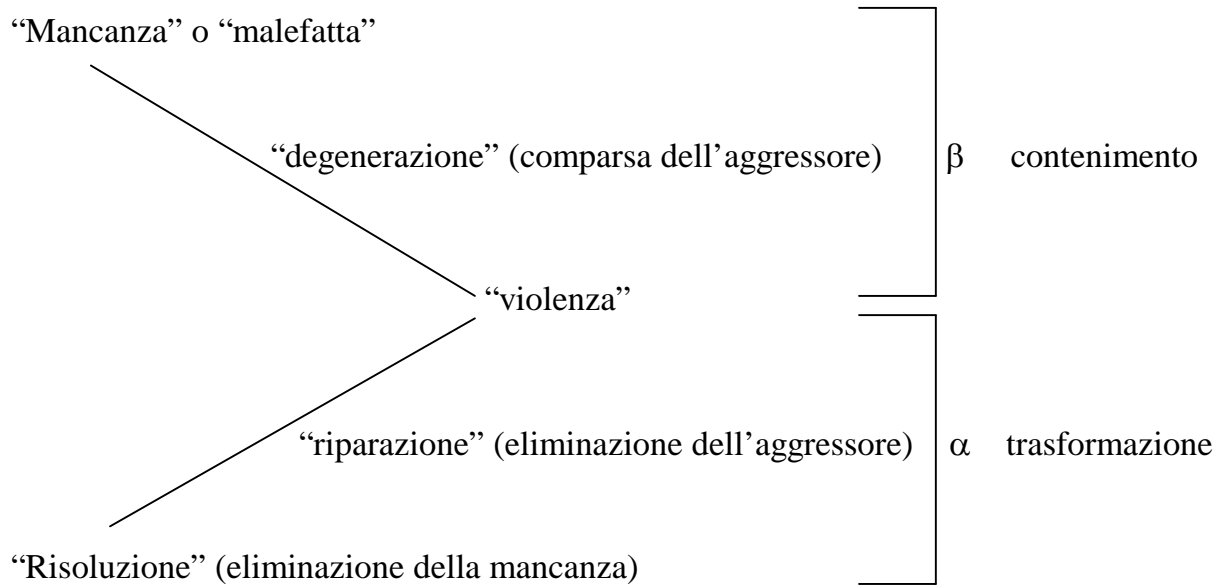
un'organizzazione, un'unificazione, una "disintossicazione", un'assegnazione di senso, uno spostamento e una restituzione in forma trasformata all'interno di una comunicazione. Come sottolineava Lafforgue in un recente seminario sulla fiaba (Torino, 2000): "Questo è il processo di costruzione psichica del pensiero: è la funzione α che permette al bambino di costruirsi dei pensieri che lo liberino dall'angoscia".

Secondo vari autori, dicevamo, anche la fiaba può svolgere una funzione α nei confronti dei contenuti psichici del bambino. Essa infatti si presenta come un contenitore in grado di accogliere e contenere tutte le proiezioni, in particolare quelle più distruttive e angosianti, di fornire delle rappresentazioni che rendano pensabili e comunicabili tali elementi proiettati e di proporre contemporaneamente un'organizzazione di essi all'interno di sequenze evolutive, che consentano al bambino di elaborare i propri vissuti e trovare soluzioni alle pressioni interne. Leggiamo in Hochman (Kaes, Perrot, Hochman e altri, 1996): "La fiaba fornisce un contenitore provvisorio nel quale dei pensieri inimmaginabili si trovano ordinati in un tempo, uno spazio e secondo un principio di causalità che sono quelli della narrazione". Anche Guérin (Ibidem, 1996) parla della fiaba come di un "elemento α potenziale" e Lafforgue (1983) precisa: "La fiaba meravigliosa trasforma gli elementi distruttivi β in tracce organizzatrici α e funziona come uno strumento per pensare i pensieri".

Quest'ultimo autore va oltre nell'analisi strutturale e, sulla base del modello di Propp precedentemente illustrato nei tratti essenziali, sottolinea come proprio il "carattere binario" della maggior parte delle "funzioni" delle fiabe (la presenza delle coppie di opposti aggressore/aggredito, forte/debole, buono/cattivo, ecc.) rappresenta un "iniziatore alla differenziazione", fornisce cioè una prima organizzazione rudimentale del magma pulsionale indifferenziato del bambino molto piccolo e dello psicotico. Ma anche nel bambino normale e nel nevrotico esistono delle aree problematiche e di confusione, popolate da angosce e da emozioni invasive non comunicabili (legate agli stadi evolutivi in atto o dovute alla fissazione a stadi precedenti, qualora si sia verificato un blocco o una regressione): la fiaba, proprio per la sua struttura articolata in due sequenze, permette nella prima ("degenerazione") di

accogliere e rappresentare gli elementi più distruttivi, angoscianti, caotici, destrutturanti, e nella seconda (“riparazione”) di avviare una organizzazione o riorganizzazione di tali elementi (ora rappresentabili e comunicabili), una trasformazione evolutiva in senso maturativo, quindi una soluzione ed un superamento dei conflitti iniziali.

A questo punto, lo schema precedentemente presentato può essere così completato:



Proprio grazie alla sua struttura, come suggerisce anche Bettelheim (1975), la fiaba, a differenza del sogno e delle produzioni fantastiche spontanee del bambino, non si limita a permettere la rappresentazione, la comunicazione e la messa in gioco delle dinamiche interne attraverso l’elaborazione di scenari immaginari, ma ne propone anche un modello di organizzazione e di sviluppo. Nello stesso tempo, gli scenari contenuti nelle fiabe consentono un ampliamento dell’immaginario infantile, rappresentano una buona materia prima per le produzioni fantastiche spontanee (stimolando la loro utilizzazione e il loro sviluppo), ma soprattutto la loro struttura fornisce un modello (basato sulla narrazione) di cui il bambino si potrà servire, introducendo le opportune varianti, per parlare di altri problemi e, più in generale, per parlare di sé. Come afferma Lafforgue: “Partendo dal racconto tradizionale si arriva al racconto del bambino che riesce a parlare della sua vita”.

Se la fiaba in sé ha i presupposti strutturali per assumere funzioni di contenimento, rassicurazione ed organizzazione dei contenuti mentali del bambino, non dobbiamo dimenticare che tali funzioni possono diventare realmente efficaci ed operanti solo nel momento in cui lo strumento-fiaba venga inserito all'interno di una relazione significativa tra narratore e ascoltatore, che promuova i processi di identificazione, trasformazione ed interiorizzazione. Questo aspetto sarà affrontato nel paragrafo 2.3.

2.2 I contenuti della fiaba e la loro funzione di rappresentazione delle dinamiche intrapsichiche conscie e inconscie

Nella prima parte di questo capitolo è già stato presentato, a livello teorico generale, il principio secondo il quale i contenuti delle fiabe tradizionali forniscono al bambino importanti risposte alle domande esistenziali che egli si pone coscientemente durante lo sviluppo e nello stesso tempo permettono la rappresentazione e quindi la rielaborazione dei desideri e delle angosce inconscie. In questo paragrafo può essere interessante affrontare questo argomento attraverso esemplificazioni tratte da alcune fiabe famose, senza aver la pretesa di produrre una trattazione completa ed esauriente delle varie e numerose tematiche emergenti, ma limitandomi a considerarne le principali.

1) Il processo di separazione/individuazione.

Moltissime fiabe contengono o addirittura si costruiscono attorno ai temi della perdita, della mancanza, della separazione e dell'abbandono (a seconda delle diverse sfumature presenti), riconducibili tutti alla medesima problematica: il processo di separazione-individuazione. Come sottolineato nel primo capitolo, già la nascita rappresenta per il bambino uno strappo improvviso e violento dallo stato iniziale di globalità fusionale e ad essa sono associate sensazioni profonde e diffuse di "vuoto", di "perdita", di incompiutezza a livello corporeo. Se nei primi mesi di vita il rapporto simbiotico con la madre rappresenta una sorta di prolungamento della fusione intrauterina a livello psicologico, ben presto ha inizio un graduale processo di differenziazione, che porta ad una progressiva separazione psicologica, alla formazione

dell'identità e all'assunzione di posizioni via via più autonome. Tale processo è certamente accompagnato dal piacere della sperimentazione e della scoperta, ma anche, inevitabilmente, da angosce, che le fiabe mettono in scena in maniera molto chiara e, nello stesso tempo, suggestiva.

Hansel e Gretel inizia presentando (come già evidenziato del paragrafo precedente) una situazione di mancanza: "L'uomo aveva poco da mettersi sotto i denti e quando nel paese ci fu una grande carestia non riuscì più a procurarsi neppure il pane quotidiano". Si presume che fino a quel momento i genitori siano stati in grado di sfamare i loro bambini, ma ora che sono cresciuti il cibo non è più sufficiente: appare chiaro il riferimento alla prima fase della dipendenza orale o ad un ipotetico periodo originario in cui tutti i bisogni venivano immediatamente soddisfatti (il "paradiso perduto" di cui parlano molti autori), a cui fanno seguito inevitabili esperienze di frustrazione, che si intensificano con la crescita del bambino e, quindi, con l'aumento e la diversificazione dei suoi bisogni. Ne *I tre porcellini* il riferimento alla crescita e alla necessità della separazione è ancora più esplicito: la casa è piccola, si sta sempre più stretti, bisogna far spazio ad altri fratelli più piccoli, i tre sono "ormai diventati grandi", come dice la mamma invitandoli ad "andare per il mondo a cercar fortuna".

Tornando ad *Hansel e Gretel*, la situazione di "mancanza" con cui si apre la fiaba appare poco definita: è la carestia, che travolge tutti in maniera indiscriminata e non è voluta da nessuno, una mancanza generalizzata e primitiva percepita come minaccia per la vita stessa dei protagonisti, che colpisce i bisogni primari (cibo), una sensazione diffusa, indefinita e totale, probabilmente simile a quella che vive il bambino molto piccolo di fronte alle prime esperienze di frustrazione. Ben presto, tuttavia, emergono e si delineano con chiarezza quelli che sono gli attori principali, si identificano delle origini e delle intenzionalità rispetto a ciò che accade, si individuano i persecutori e i protettori, si evidenziano diverse possibilità di evoluzione. C'è una mamma-cattiva, impersonificata dalla matrigna (ecco un artificio per permettere al bambino di rappresentare i suoi sentimenti ostili ed aggressivi verso i genitori, senza doverli esprimere direttamente), che decreta l'abbandono dei bambini nella foresta,

contrapposta ad una ipotetica mamma-buona che non li avrebbe mai abbandonati, così come il papà-buono, costretto tuttavia a cedere.

La scissione mamma-buona/mamma-cattiva corrisponde ai meccanismi di funzionamento del pensiero infantile: la ritroviamo anche in molte altre celebri fiabe come *Cenerentola* (nei personaggi della matrigna e della madre morta o della fata, a seconda delle versioni) e *Cappuccetto Rosso* (nei personaggi della nonna buona e del lupo che sostituisce la nonna nel letto). Allo stesso modo anche il non riconoscere la progressiva separazione dalla madre e i limiti da essa posti come funzionali alla crescita, ma invece percepirli come voluti da un genitore divenuto improvvisamente cattivo, che priva il figlio di risorse vitali per tenerle per sé, che lo ripudia e lo abbandona, è caratteristico del pensiero infantile (angosce schizo-paranoidi). Come ricorda Bettelheim (1975): “Tutti i bambini hanno a volte bisogno di scindere l’immagine del loro genitore nei suoi aspetti benevoli e in quelli minacciosi per sentirsi completamente protetti dai primi. [...] Le fiabe, dove figurano fate buone che compaiono all’improvviso e aiutano il bambino a trovare la felicità a dispetto di questo ‘impostore’ o di questa ‘matrigna’, consentono al bambino di non essere distrutto dall’ ‘impostore’. Le fiabe indicano che, nascosta da qualche parte, la buona fata madrina veglia sulla sorte del bambino, pronta ad affermare il proprio potere in caso di grave necessità”.

Tuttavia, la debolezza iniziale dei genitori-buoni (il padre di Hansel e Gretel non riesce a contrapporsi alla decisione della moglie, la madre di Cenerentola è morta e non può evitare che la bambina subisca i soprusi della matrigna e delle sorellastre, ecc.) indica l’inevitabilità delle esperienze di frustrazione e il dover necessariamente passare attraverso numerose vicissitudini per ritrovare solo in ultima analisi, cioè alla fine della fiaba, la “bontà” del genitore, in un ricongiungimento che non ha più le caratteristiche della dipendenza, ma che è il risultato di una separazione avvenuta (Hansel e Gretel tornano a casa con il tesoro sottratto alla strega, che li libera simbolicamente dalla dipendenza orale; Cenerentola si sposa ed esce così dalla dipendenza nei confronti della matrigna, ma anche della mamma buona o della fata). Ogni esperienza di separazione, dunque, permette al bambino di fare un passo in avanti

nel processo di crescita ed è indispensabile affinché il rapporto con i genitori si evolva verso posizioni via via più autonome; le fiabe assicurano al bambino che le difficoltà verranno superate e il ricongiungimento con i genitori avverrà, ma con modalità più mature. Tuttavia solo alla fine della storia il significato dell'esperienza risulta chiaro, durante il viaggio nel bosco o negli anni di maltrattamenti ed umiliazioni è tutto più incerto, inquietante e avvilente e il desiderio di tornare indietro è forte: anche per il bambino in crescita i compiti evolutivi possono sembrare assurdi e angoscianti e i desideri di regressione, misti alla rabbia verso i genitori frustranti, sono spesso pressanti. Nelle fiabe ciò è rappresentato, ad esempio, dai tentativi di Hansel e Gretel di ritornare immediatamente a casa con la strategia dei sassolini e dal cadere nella trappola dell'avidità orale tesa dalla strega e, in *Cenerentola*, dai pianti della protagonista sulla tomba della madre (nella versione dei fratelli Grimm).

Proprio quest'ultima scena può rappresentare un'altra importante esperienza interna del bambino: il processo di interiorizzazione delle figure parentali positive, che costituisce la base dello sviluppo della "fiducia fondamentale". Secondo Erikson ciò avviene nel primo anno di vita del bambino, all'interno di un rapporto sano e soddisfacente con la madre e permette di sviluppare successivamente la fiducia in se stessi e nel mondo. L'immagine della pianta che cresce sulle ceneri della madre (il genitore buono da cui ci si deve separare) rappresenta con grande efficacia la possibilità del bambino di crescere e di raggiungere l'autorealizzazione (l'uccello bianco che esaudisce tutti i desideri della fanciulla), quando si è verificata una buona relazione originaria e, attraverso un processo di "introiezione e di "smaterializzazione", la madre reale si è trasformata in un'esperienza interiore di "fiducia fondamentale" in continua evoluzione. Come ben sintetizza Bettelheim (1975): "I processi interiori di Cenerentola iniziano col suo disperato cordoglio per la morte della madre, simboleggiato dalla sua esistenza in mezzo alla cenere. Se essa rimanesse fissata a questo punto, non avrebbe nessuno sviluppo interno. Il lutto, come temporaneo periodo di transizione in una vita che continua senza la persona amata, è necessario; ma per la sopravvivenza deve alla fine essere trasformato in qualcosa di positivo: la costituzione di una rappresentazione interiore di quanto è andato perduto

nella realtà. Tale oggetto interiore rimarrà sempre inviolato dentro di noi, qualsiasi cosa avvenga nella realtà. Il pianto di Cenerentola sopra il ramoscello piantato rivela che il ricordo della sua madre morta è mantenuto vivo; ma alla graduale crescita dell'albero si accompagna quella della madre interiorizzata nell'intimo di Cenerentola".

Per poter conseguire l'identità personale e l'autorealizzazione, dunque, sono necessari sia gli originari genitori buoni, sia, in un secondo momento, il "patrigno" e la "matrigna" che avanzano pretese in un modo che può essere vissuto come crudele e insensibile. Se la buona madre non si trasforma per un certo tempo in matrigna cattiva, viene a mancare l'impulso ad una individualità separata, all'affermazione dell'iniziativa e dell'autodeterminazione; in *Cenerentola* le sorellastre, per le quali la matrigna è la buona madre dall'inizio alla fine della storia e da cui non si separano, non raggiungono questi obiettivi e rimangono cieche per il resto della vita. Perché si verifichi uno sviluppo nella direzione dell'individuazione è necessaria la solida base della "fiducia fondamentale", ma anche la possibilità di sperimentare frustrazioni e difficoltà (che possono sembrare senza tregua ed essere vissute come tradimenti e crudeltà dei genitori): se il bambino reagisce sviluppando il coraggio, l'iniziativa e l'autonomia, allora ricompaiono come per miracolo i genitori buoni.

Oltre alle fiabe citate, molte altre si costruiscono attorno alla problematica della separazione/individuazione e permettono al bambino di identificarsi, di rappresentare ed elaborare le angosce associate a questo processo, di trovare rassicurazione ed incoraggiamento, con la garanzia del lieto fine, ma anche di scoprire il significato di ciò che sta vivendo e le possibili evoluzioni. Tra tutte possiamo ricordare *Il pescatore e il genio*, dove trovano espressione la rabbia e l'angoscia di abbandono, ma anche la possibilità di controllarle e superarle; *I due fratelli*, che rappresenta la dicotomia tra la ricerca dell'indipendenza e dell'autoaffermazione e la tendenza opposta a rimanere dipendenti dai genitori (la fiaba evidenzia che distaccarsi completamente dal proprio passato conduce alla catastrofe, ma anche rimanere legato ad esso blocca lo sviluppo della personalità e non permette la realizzazione di sé); *I tre linguaggi*, che introduce il tema del timore delle rappresaglie del genitore che non vede nel figlio la realizzazione

dei propri desideri o non tollera i suoi sforzi verso l'indipendenza (il bambino può temere o sperimentare effettivamente l'abbandono quando si oppone al volere dei genitori o può interpretarlo come conseguenza della propria inadeguatezza); *Biancaneve*, dove la crescita del figlio è vissuta come minaccia dal genitore narcisista, che può dunque ostacolarla (anche se la storia nel suo complesso dimostra che i genitori non hanno effettivamente potere di vita o di morte sui figli); *La guardiana delle oche*, che sottolinea la necessità che il bambino, ad un certo punto, trovi il coraggio di affrontare da solo le prove della vita, senza aspettarsi sempre l'intervento salvifico dei genitori (il rimanere troppo a lungo aggrappati all'immaturità si rivela una tragedia per sé e per le persone vicine); *Fratellino e sorellina*, che ripropone i temi della matrigna e della mamma morta, delle privazioni che il rimanere legati alla casa comporta, dell'esperienza dolorosissima ma necessaria della separazione, del raggiungimento dell'identità personale attraverso una serie di prove e di pericoli.

2) *Le tematiche orali.*

Esse vengono presentate direttamente o immaginate come fase preliminare che precede lo sviluppo vero e proprio di molte fiabe: un periodo di tranquillità (spesso idealizzato), in cui tutti i bisogni vengono realizzati immediatamente all'interno di un rapporto di stretta dipendenza con figure genitoriali buone, che nutrono e proteggono, un periodo rimpianto quando le esperienze di frustrazione iniziano ad essere più intense ed il processo di separazione prende avvio (vedi *Cenerentola*, *I tre porcellini*, *Fratellino e sorellina*, *La guardiana delle oche*, *Rosaspina*, ecc.).

Come ho già accennato, le difficoltà incontrate durante il percorso di crescita possono stimolare desideri regressivi o causare vere e proprie regressioni, sollecitando specifiche angosce e conseguenti fantasie fusionali e di divorazione (vedi paragrafo 1.7). Ciò è evidente nella fiaba di *Hansel e Gretel*, quando i due bambini, disorientati nel bosco, trovano la casa di marzapane (che iniziano a divorare con avidità e senza limiti) e la strega, che si propone subito come estremamente buona, disponibile e capace di soddisfare tutti i loro bisogni: "Presili tutti e due per mano, li condusse dentro la casetta. Fu loro servita una buona cena, latte e frittelle zuccherate, mele e noci. Poi ebbero due bei lettini candidi e Hansel e Gretel si coricarono e si sentirono in

paradiso”. La condizione di benessere totale e di appagamento completo dei bisogni più primitivi è ben rappresentata da questa scena, mentre i pericoli e le angosce derivanti dalla regressione a tale stato emergono immediatamente dopo: “La vecchia si era soltanto finta cordiale: in realtà era una cattiva strega che attirava i bambini e aveva costruito la casetta di pandolce solo per richiamarli a sé. E quando uno cadeva in suo potere, lo uccideva, lo cucinava e se lo mangiava, e per lei quello era un giorno di festa”.

Lo sfrenato cedimento all’avidità orale, la regressione alla primaria condizione “paradisiaca” di esistenza (stato fusionale) sopprimono il processo di individuazione e indipendenza e rischiano di diventare distruttivi, per sé e per gli altri; è quanto simbolizzato dalla casa di marzapane (simbolo materno) divorata e quindi parzialmente distrutta dalla voracità senza limiti dei bambini e dalle intenzioni cannibaliche della strega. Quest’ultima, dunque, è certamente una valida rappresentazione dell’ambivalenza mamma buona/mamma cattiva, ma anche la personificazione degli aspetti distruttivi dell’oralità (fantasmi di divorazione): la loro “esteriorizzazione” permette ai bambini di riconoscere i pericoli di una incontrollata avidità orale e di una condizione protratta di dipendenza, e quindi di individuare nell’iniziativa individuale, nella progettazione intelligente e nell’azione autonoma la strada per la propria salvezza ed autorealizzazione. “Soltanto quando i pericoli insiti nel rimaner fissati all’oralità primitiva con le sue propensioni distruttive sono riconosciuti, si apre la strada a uno stadio superiore di sviluppo. [...] Questo suggerisce che non appena i bambini trascendono la loro ansia orale e si liberano dall’abitudine di affidare la loro sicurezza alla soddisfazione orale, possono anche liberarsi dall’immagine della madre minacciosa - la strega - e riscoprire i buoni genitori, la cui superiore saggezza - i gioielli condivisi - può allora giovare a tutti” (Betellheim, 1975).

Altre fiabe contengono riferimenti alle tematiche orali e alle angosce di divorazione: *Cappuccetto Rosso*, ad esempio, che condensa nella figura del lupo tali aspetti (ad uno dei molteplici livelli di lettura a cui si presta questa storia); *I tre porcellini*, che presenta chiaramente la differenza tra mangiare (il porcellino più maturo che si dà da fare intelligentemente per procurarsi il cibo, alzandosi per tempo

prima della comparsa del lupo) e divorare (la voracità sfrenata del lupo, che vuole tutto e subito, senza valutarne le conseguenze); *Jack e il fagiolo magico*, che, iniziando con la buona mucca Bianchina che ha cessato di dare latte, parla della possibile sostituzione dei desideri orali frustrati con fantasie fallico-onnipotenti (il baratto della mucca con i fagioli e la crescita abnorme della pianta), sottolinea l'insicurezza del protagonista che regredisce all'oralità ogni volta che si sente minacciato (si nasconde due volte nel forno e una volta in un paiolo di rame e chiede cibo per placare la sua grande fame), introduce la figura dell'orco che, se ad un livello di lettura può simbolizzare il conflitto edipico, ad un altro livello indica la pericolosità di una fissazione o regressione allo stadio sadico-orale.

3) *Le fantasie distruttive.*

Come sottolineato a più riprese nel primo capitolo sull'immaginario infantile, le frustrazioni che il bambino subisce nel processo di crescita suscitano profonde reazioni di rabbia, che si possono manifestare attraverso comportamenti aggressivi, ma soprattutto con la formazione di fantasie distruttive. Le fiabe rassicurano il bambino sul fatto che non è il solo a sperimentare tali sentimenti e nello stesso tempo gli permettono di esprimerli, trasformandoli in rappresentazioni più facilmente gestibili ed elaborabili: la strega di *Hansel e Gretel*, la matrigna di *Biancaneve*, le sorellastre di *Cenerentola*, il lupo di *Cappuccetto Rosso* e l'orco di *Jack e il fagiolo magico* possono essere eliminati o colpiti violentemente, senza che ciò solleciti sensi di colpa, poiché rimandano solo simbolicamente alle figure genitoriali o fraterne e ai sentimenti rabbiosi e aggressivi nei loro confronti.

Nello stesso tempo, gli stessi personaggi possono rappresentare l'esteriorizzazione delle pulsioni distruttive e antisociali del bambino, che dovranno essere controllate o eliminate per permettere una crescita armonica. L'aggressività svolge una funzione fondamentale quando si esprime come energia vitale e autorealizzante, ma risulta deleteria qualora si manifesti come distruttività e prevaricazione sull'altro; nelle fiabe la prima forma è incoraggiata e porta a risultati positivi (l'iniziativa e la combattività degli eroi, le azioni coraggiose, la perseveranza e l'uso dell'astuzia nel perseguimento degli obiettivi, ecc.), mentre la seconda risulta

sempre perdente e porta all'autodistruzione. Particolarmente significativa mi sembra la descrizione dei sentimenti di rabbia in un crescendo inarrestabile, che troviamo in *Biancaneve* nel personaggio della matrigna: "Se ne sgomentò la regina e per l'invidia divenne gialla e verde. E, nel momento stesso in cui gli occhi le caddero su Biancaneve, il cuore le si serrò in petto ed essa odiò la fanciulla. L'invidia e l'alterigia le crebbero in cuore come una pianta maligna che diventi sempre più alta, tanto che non poteva trovare pace né giorno né notte. Chiamò allora un cacciatore e gli disse: 'Porta la bambina fuori, nella foresta, non voglio più vederla. Devi ucciderla e a riprova mi porterai i polmoni e il fegato. [...] La perfida regina, sgomenta, si rese conto che il cacciatore l'aveva ingannata, dato che Biancaneve era ancora viva. E mentre l'invidia continuava a roderla, si mise a pensare a come toglierla di mezzo. [...] A quelle parole, la cattiva regina si sentì mancare il cuore, poiché adesso sapeva che Biancaneve era ancora in vita. 'Va bene' si disse 'escogiterò io il mezzo di liberarmi per sempre di te'. [...] A quelle parole, la maliarda prese a tremare per la collera. 'Biancaneve deve morire' strillò 'anche se dovesse costarmi la vita!'. [...] Quella donna cattiva allora lanciò un'imprecazione e tale fu la sua rabbia che a stento riusciva a respirare. [...] E come mise piede nel palazzo, riconobbe Biancaneve e per l'ira e la paura rimase lì, immobile, come paralizzata. Ma ormai le erano state preparate le scarpe con cui avrebbe dovuto ballare, scarpe di ferro piene di carboni ardenti, che le furono posate davanti con lunghe tenaglie. E alla matrigna non restò che infilarsele nei piedi e ballare finché cadde a terra, morta".

Nella fiaba *Il pescatore e il Genio*, tratta dal ciclo delle *Mille e una notte*, si ritrova una analoga escalation di rabbia da parte del Genio e la soluzione sembra data dall'astuto e maturo pescatore che convince il Genio a tornare nella bottiglia, riuscendo così a neutralizzare le pulsioni distruttive, mettendole dentro un "contenitore". Un'analoga azione di contenimento la ritroviamo ne *I tre porcellini*, dove soltanto la costruzione di una solida casa è in grado di resistere alle pressioni del lupo feroce (che può simboleggiare l'aggressività proveniente dall'esterno, ma anche la distruttività interna).

4) *Le fantasie di onnipotenza.*

La fiaba di *Jack e il fagiolo magico* è quella che più si presta a rappresentare le fantasie di onnipotenza del bambino, la loro utilità nel processo di crescita, soprattutto in certe fasi critiche, e, nello stesso tempo, la necessità di un'evoluzione che faccia spazio sempre maggiore al principio di realtà. Quando Jack baratta la mucca Bianchina con i fagioli, rinuncia di fatto alla dipendenza orale e prende l'iniziativa, provando a sperimentarsi autonomamente (non scambia la mucca con ciò che vuole la mamma, ma con quello che sembra a lui più desiderabile). Jack, tuttavia, non ha ancora un tale grado di sicurezza da potersi fidare appieno delle proprie forze nell'affrontare la realtà, tanto più che la madre non valorizza il suo primo atto di indipendenza, ma lo ridicolizza e si arrabbia con lui per la sua stoltezza. Il ragazzo, allora, non può fare a meno di ricorrere a soddisfazioni immaginarie, a fantasie di onnipotenza dove oggetti magici gli permettono di superare ogni avversità (il fagiolo lo porta fino in cielo, dove incontra l'orco ed ha la meglio su di lui, riuscendo ad impossessarsi successivamente di una borsa piena d'oro, di una gallina che depone le uova d'oro e di un'arpa d'oro, oggetti che dovrebbero soddisfare ogni bisogno, dai più materiali ai più spirituali). Ma alla fine il protagonista si renderà conto che continuare ad affidarsi a soluzioni magiche può essere pericoloso e può bloccare l'accesso a posizioni più mature e ancorate al reale: durante l'ultimo viaggio rischia di essere catturato dall'orco e decide di tagliare il gambo della pianta di fagiolo. Con questo atto di coraggio Jack rinuncia alla realizzazione di sé attraverso fantasie onnipotenti e, nello stesso tempo, dimostra di non avere più bisogno della protezione della madre (è lui a recidere la pianta, mentre la madre non ne è in grado) e di non voler continuare a vivere nel terrore degli orchi: può cominciare a vivere nella realtà, affrontando con coraggio le difficoltà che incontrerà.

Se il processo di maturazione prevede un ancoramento sempre più efficace alla realtà e lo sviluppo delle capacità di progettare e di agire in essa, piuttosto che il rifugiarsi in fantasie di onnipotenza consolatorie, queste ultime risultano comunque fondamentali, soprattutto nelle fasi critiche di passaggio a posizioni di maggiore autonomia, perché infondono coraggio e permettono di sviluppare ottimismo e fiducia

nelle proprie possibilità, fungendo da preparazione e supporto nell'affrontare i difficili compiti evolutivi (a patto, naturalmente, che non si verifichi una fuga nella fantasia e un allentamento dell'adesione alla realtà).

Le fiabe, inoltre, pur introducendo elementi magici che aiutano gli eroi nelle loro imprese (elementi magici che possono tuttavia anche rappresentare semplicemente le risorse interne del bambino, che, ben utilizzate, risultano miracolose o l'aiuto di adulti attenti ai loro bisogni, che facilitano il processo di crescita), non presentano personaggi onnipotenti o sovraumani, come accade nei miti; ciò trasmette ai bambini la certezza che potranno farcela con le loro forze, così come Hansel e Gretel riescono a sconfiggere con l'astuzia la strega e ad uscire dal bosco (pur con l'aiuto dell'anatrino che permette loro di attraversare il fiume), Cenerentola conquista il principe azzurro con la sua bellezza e le sue doti interiori (pur con l'aiuto della fata o dell'uccello bianco), Sempliciotto (in *Le tre piume*) eredita il regno perché, a differenza dei fratelli, è capace di sfruttare le risorse del proprio mondo interno (pur con l'aiuto del rospo che fa prodigi, ma che in fondo non è altro che il simbolo delle nostre più semplici e primitive forze interne).

Infine, è interessante considerare il fatto che anche i potentissimi personaggi cattivi (streghe, matrigne, orchi, ecc.) non sono mai onnipotenti, ma alla fine l'eroe ha sempre la meglio su di essi. Ciò è estremamente rassicurante per il bambino: non esistono forze negative o avversità che egli non possa superare utilizzando le proprie risorse intellettive ed emotive, quando esse sono adeguatamente sviluppate e integrate in una personalità armonica.

5) *Costruzione dell'identità e integrazione della personalità.*

Il processo di costruzione dell'identità, insieme al passaggio dal principio del piacere al principio di realtà (dall'Es all'Io) e allo sviluppo delle funzioni di contenimento (vedi anche il paragrafo 1.4 a proposito degli schemi di contenimento e di trasformazione), sono ben illustrati dalla fiaba *I tre porcellini*. Il diverso materiale utilizzato e le modalità differenti di operare nella progettazione e nella costruzione della casa da parte dei tre fratelli costituiscono una efficace rappresentazione dell'identità che progressivamente si struttura (a partire dall'esperienza iniziale della

separazione) con caratteristiche di sempre maggior solidità, integrità e continuità (i tre personaggi rappresentano evidentemente stadi successivi nello sviluppo dello stesso bambino, piuttosto che tipologie diverse di bambini), tali da consentire una buona protezione rispetto alle aggressioni provenienti dall'esterno, ma anche un adeguato contenimento e controllo delle spinte interiori. Il porcellino più anziano sceglie il materiale più resistente, sa attendere (non si accontenta della paglia o del legno come i suoi fratellini, ma aspetta che arrivi un carro con i mattoni), costruisce con maggior cura (non in modo sbrigativo come gli altri due, che desiderano giocare il più presto possibile, dimostrando di essere governati dal principio del piacere), sa resistere alle tentazioni orali (non si lascia sedurre dal lupo che gli propone di fare incursioni in luoghi dove potranno procurarsi cibi squisiti), sa prevedere il comportamento del lupo e i suoi inganni (accende il fuoco nel camino, prevedendo che il lupo avrebbe tentato di passare di lì), salva i suoi fratelli (che scappano dal lupo, quando la loro casa è stata distrutta). Il superamento della dipendenza e dell'avidità orale, la possibilità di rimandare il soddisfacimento dei bisogni, lo sviluppo del principio di realtà, la solidità dell'Io, il controllo delle pulsioni aggressive, le capacità di anticipazione e progettazione, il coraggio, la solidarietà: ecco una valida descrizione di una personalità matura e armonica, tutta contenuta in una breve e semplice fiaba ed espressa con un linguaggio chiaro ed immediato per il bambino (che ovviamente coglierà, di volta in volta, solo gli aspetti più significativi per lui in quel momento).

Molte altre fiabe parlano al bambino del processo di crescita e di integrazione della personalità. *L'ape regina*, ad esempio, una storia poco nota dei fratelli Grimm, attraverso le figure di Sempliciotto e dei suoi fratelli maggiori, indica come risulti deleterio lasciarsi guidare unicamente dalle forze istintuali (libidiche e aggressive: i due fratelli vivono in maniera dissoluta, sperperando tutti i loro averi, e si dimostrano crudeli verso gli animali), mentre agire secondo i dettami del Super-Io (Sempliciotto si comporta correttamente e non uccide gli animali), accettando contemporaneamente e riconoscendo come importante risorsa la propria parte istintuale (l'Es, rappresentato dagli animali), permette di affrontare efficacemente i compiti di realtà (buon funzionamento dell'Io testimoniato dalle prove superate da Sempliciotto). Il dominio

dell'Es rende disumani e insensibili (i fratelli vengono trasformati in pietre), mentre l'integrazione armonica delle istanze della personalità permette la completa autorealizzazione (Sempliciotto eredita il regno).

Fratellino e sorellina ci propone inizialmente il tema dello sviluppo della personalità dallo stato indifferenziato originario (i due fratelli vivono insieme, provano gli stessi sentimenti e sono inseparabili) verso una progressiva differenziazione (la sorella, in grado di controllare gli istinti, rimandare il soddisfacimento dei bisogni e affrontare le prove che incontra durante le peregrinazioni, è una buona rappresentazione dell'Io e del Super-Io, mentre il fratello, che non sa resistere alle tentazioni e viene trasformato in animale, è sotto il dominio dell'Es), per giungere all'integrazione dei diversi aspetti (il ricongiungimento della sorella con il fratello e la sua "umanizzazione"). Durante il processo di crescita (rappresentato dalle peregrinazioni dei due fratelli), quando la personalità non ha ancora raggiunto la sua piena integrazione, l'Io convive in una pace precaria con l'Es: se quest'ultimo viene sollecitato, l'Io può facilmente perdere il controllo (ciò è simboleggiato dalla caccia e dall'espressione del fratello-cerbiatto: "Lasciami uscire: voglio partecipare alla caccia, non sto più nella pelle"). Tuttavia, la costanza con cui la sorellina si prende cura del fratellino (che indica la perseveranza nei tentativi di gestire gli aspetti istintuali della nostra personalità che, ben integrati, costituiscono una risorsa) e l'eliminazione della strega (che invece rappresenta le spinte più marcatamente antisociali) permettono la riunificazione di fratello e sorella nella loro forma umana e la piena realizzazione (il regno e la maternità); la maturità, dunque, è rappresentata ancora una volta dall'integrazione degli aspetti disparati della nostra personalità, dove anche quelli istintuali diventano una risorsa, ad eccezione delle spinte distruttive, sadiche ed antisociali che vanno eliminate.

Anche nel ciclo delle *Mille e una notte*, molte novelle propongono questa tematica: tra esse particolarmente affascinante e, nello stesso tempo, efficace quella di *Sindibad il Marinaio e Sindibad il Facchino*, che propone la necessità di integrazione tra fantasia e realtà, principio del piacere e principio di realtà, Es e Io, inconscio e conscio, chiaramente rappresentati dai due personaggi, così diversi l'uno dall'altro, ma

così bisognosi di incontrarsi e raccontarsi. L'intero ciclo delle fiabe arabe, poi, ripropone lo stesso tema: Sharazad riesce a conciliare l'imperativo morale (salvare "le figlie dei musulmani dall'assassinio") con gli aspetti istintuali costruttivi (l'amore per il re), grazie all'azione equilibrata dell'Io (la sapienza e la saggezza della ragazza le permettono di muoversi con intelligenza e perseveranza nei confronti del re, attuando un piano ben preciso). L'integrazione tra i vari aspetti della personalità permette di controllare e civilizzare gli impulsi distruttivi dell'Es (rappresentati dal re): l'odio omicida è trasformato in amore duraturo (l'unione tra Sharazad e il re e la rinuncia di quest'ultimo alla vendetta).

Un'altra fiaba dei fratelli Grimm, *I tre linguaggi*, presenta lo sviluppo della personalità come l'integrazione successiva delle diverse componenti: il protagonista, il figlio "stupido" di un conte, incontra ed impara il linguaggio di tre gruppi di animali, che rappresentano le tre istanze della personalità (i cani l'Io, gli uccelli il Super-Io, le rane l'Es). Dopo la cacciata del padre, iniziano anni di peregrinazione, ma la conoscenza dei tre linguaggi permette al ragazzo di superare alcune prove e di essere, infine, nominato Papa (autorealizzazione). È interessante notare che, durante le peregrinazione, il protagonista giunge in un paese dove, a guardia di un tesoro, vi sono cani molto feroci che abbaiano in continuazione, impedendo a tutti di dormire, e si nutrono di uomini; l'eroe, conoscendo il linguaggio dei cani, riesce a capire perché sono così feroci e che cosa bisogna fare per ammansirli. Il significato di questa scena è evidente: se gli impulsi violenti, aggressivi e distruttivi dell'uomo vengono compresi, anziché repressi, se si giunge ad avere domestichezza con loro, allora è possibile gestirli ed ammaestrarli, traendone immediati benefici (il tesoro).

6) *Le problematiche edipiche e lo sviluppo della sessualità.*

Molte fiabe classiche contengono riferimenti alle tematiche edipiche e al processo di maturazione sessuale, sebbene ciò avvenga spesso in maniera poco esplicita, allusiva, utilizzando un linguaggio simbolico che parla per lo più alla mente inconscia.

Biancaneve, ad esempio, si apre con una serie di simboli sessuali (il bianco della neve che si riferisce al candore e all'innocenza sessuale e il rosso del sangue che

simboleggia il desiderio erotico e la maturità sessuale) e propone immediatamente dopo la morte della madre e l'avvento della matrigna, cioè il passaggio dalla madre buona alla madre frustrante (come ho già sottolineato precedentemente), oppure, ad un altro livello di lettura, il passaggio dalla madre amorevole pre-edipica alla madre edipica vissuta come rivale.

Ed è proprio la rivalità madre-figlia e la sua risoluzione finale che costituisce il filo rosso dell'intera vicenda: il riferimento al padre o all'uomo conteso non è esplicito (almeno nella versione dei fratelli Grimm), ma è chiaro che il conflitto ruota intorno alla bellezza e alle capacità seduttive delle due protagoniste femminili e l'eliminazione della matrigna coincide con l'unione di Biancaneve con il principe. Lo scontro, dunque, riguarda la sfera sessuale e si riferisce sia al periodo edipico (dal momento che, prima dell'espulsione e dell'abbandono nel bosco, tutto si svolge all'interno della reggia, cioè all'interno della famiglia), sia all'adolescenza, quando le pulsioni sessuali riemergono e si riattivano i vissuti edipici, dopo la fase di latenza (il periodo passato in tranquillità con i nani, prima che la regina torni a disturbarla). La protagonista giunge poi alla realizzazione matura della propria sessualità (le nozze con il principe), solo dopo un lungo periodo di attesa (dall'avvelenamento al risveglio), cioè solo quando si dimostra realmente in grado di superare le fissazioni immature, simboleggiate dalla mela avvelenata che viene sputata e permette a Biancaneve di tornare in vita (la mela come simbolo di oralità e sessualità immatura): la maturità biologica non coincide con la maturità psicologica. E' proprio l'incontro con il principe, giunto dopo un lungo percorso di crescita di Biancaneve, che consente di spostare definitivamente i desideri sessuali dal padre ad un altro uomo: ciò è premessa di autentica autorealizzazione (Biancaneve diventa principessa) e segnale del superamento delle dinamiche edipiche (la morte della matrigna).

Biancaneve, dunque, offre una descrizione completa del processo di maturazione sessuale e delle dinamiche ad esso associate, oltre a permettere l'espressione dei sentimenti invidiosi ed aggressivi nei confronti del rivale edipico (attraverso l'artificio della proiezione) e la rappresentazione dell'ambivalenza del padre (il cacciatore), che, nel vissuto della bambina, non si schiera né da una parte né dall'altra (non esegue

l'ordine della regina, ma nemmeno si oppone apertamente; salva la vita alla bambina, ma la abbandona nel bosco). Tale comportamento del sostituto paterno può anche rappresentare un desiderio comune della bambina edipica o adolescente: il voler credere che il padre si schiererebbe dalla sua parte, se fosse libero di farlo.

Anche *Cappuccetto Rosso* si presta, come la maggior parte delle fiabe, a molteplici livelli di lettura: dal più evidente “insegnamento” di non trasgredire alle regole dei genitori e di non dar retta agli estranei, alla rappresentazione delle pulsioni orali, cannibaliche e distruttive proiettate e condensate nella figura del lupo, ai riferimenti impliciti alle dinamiche edipiche e allo sviluppo sessuale. Circa quest'ultimo livello interpretativo, piuttosto interessanti appaiono tre particolari: le indicazioni date da Cappuccetto Rosso al lupo sull'abitazione della nonna, la sostituzione della nonna con il lupo nel letto della prima, l'antitesi lupo-cacciatore, uniche figure maschili presenti. Sono tutti elementi caratteristici della situazione edipica: i sentimenti ambivalenti della bambina nei confronti della figura materna (vuole tanto bene alla nonna, ma non esita a darla in pasto al lupo), il desiderio di eliminazione della rivale e di sostituzione (nel letto, elemento che sottolinea la connotazione sessuale della vicenda, la nonna viene eliminata e la bambina ci ritrova il lupo-padre), l'ambivalenza della figura paterna che è vissuta contemporaneamente come genitore che protegge e come seduttore (la rappresentazione è scissa nelle figure del cacciatore e del lupo). La fissazione a tali dinamiche può essere pericolosa: il lupo divora la bambina e ne impedisce così la crescita, anzi ne determina una pesantissima regressione, rappresentata dal ritorno di Cappuccetto Rosso nella pancia, cioè al primissimo stadio evolutivo. Il superamento della situazione edipica, tuttavia, è possibile e si attua seguendo due vie parallele: recuperare il rapporto con il padre-genitore-protettore, liberandosi invece del padre-amante-seduttore (orientando cioè altrove i propri desideri sessuali), e rivalutare la madre come figura di identificazione, di cui ascoltare i consigli e con cui collaborare (in alcune versioni della fiaba, dopo la “rinascita” della protagonista, si ripete la medesima scena dell'attraversamento del bosco, dove però la bambina non si lascia più tentare dal lupo, ma segue scrupolosamente i dettami della madre).

Riferimenti più espliciti al processo di maturazione sessuale li troviamo nel ciclo fiabesco dello “sposo-animale”, cioè in quelle fiabe in cui l’evento centrale è la trasformazione di un animale in essere umano, come risultato di un legame maturo tra uomo e donna. *Il principe ranocchio* e *Il maiale fatato*, ad esempio, rappresentano molto bene i sentimenti di disgusto, di angoscia e anche di collera che possono accompagnare l’emergere degli impulsi sessuali o le prime esperienze erotiche; nel tempo, tuttavia, se si ha la pazienza di attendere il momento giusto e se si riesce ad emergere dal proprio isolamento narcisistico per aprirsi gradualmente all’altro, con l’aumentarne della conoscenza e del grado di intimità, si scopre la pienezza del rapporto amoroso e viene meno l’angoscia sessuale iniziale (l’animale si trasforma in principe). Il sesso non è dunque qualcosa di bestiale, ma, accostato nei tempi e nei modi opportuni, manifesta tutta la sua bellezza e permette il più alto grado di autorealizzazione. Le fiabe, tuttavia, partono proprio dalle sensazioni di disgusto che i bambini possono provare, mostrandone le evoluzioni successive (con effetto rassicurante), invece di proporre immediatamente una visione edulcorata della sessualità: per questo motivo risultano, per certi versi, più efficaci di qualsiasi approccio tradizionale all’educazione sessuale.

La Bella e la Bestia è la fiaba di questo ciclo che meglio sottolinea che l’attaccamento edipico del bambino nei confronti del genitore di sesso opposto è un evento naturale e non impedisce un sano sviluppo della sessualità, a patto che venga trasferito dal genitore all’amante, mutando così la sua natura. La Bella, all’inizio della storia, è chiaramente implicata in una dinamica edipica con il padre (non usciva di casa come le sorelle e dichiarava ai corteggiatori di voler ancora stare qualche anno con il padre) e accetta di andare vivere con la Bestia solo per amore del padre (altrimenti sarebbe stato ucciso). Lì incomincia un lento avvicinamento tra i due protagonisti, che tuttavia non sfocia in una vera unione (la Bella rifiuta più volte le richieste della Bestia di diventare sua sposa), perché la ragazza è ancora legata esclusivamente al padre. Solo quando, tornando dal padre sofferente, si renderà conto di essere innamorata della Bestia, cioè quando riuscirà ad allentare il legame edipico con il padre e a trasferire il suo amore indirizzandolo alla Bestia, scoprirà la bellezza di una relazione sessuale

matura, prima evitata (decide di sposare la Bestia, che si trasforma in principe), riuscendo ad instaurare con il padre una relazione affettiva più appropriata e benefica per entrambi.

7) *Senso di inferiorità, aspirazione alla superiorità e sentimento sociale.*

Tra le fiabe tradizionali, moltissime propongono il tema del passaggio da una situazione iniziale di inferiorità che affligge o comunque riguarda il protagonista, ad una posizione finale di superiorità, che coincide con il raggiungimento dell'autorealizzazione del protagonista stesso. I concetti adleriani di senso di inferiorità ed aspirazione alla superiorità, dunque, (vedi paragrafo 1.9) offrono una chiave di lettura alternativa piuttosto interessante.

Pensiamo ad alcune delle fiabe già citate, come *Cenerentola*, *Biancaneve*, *Hansel e Gretel*, *L'ape regina*, *Jack e il fagiolo magico*, *Fratellino e sorellina*, *I tre linguaggi*, *Le tre piume*, ma anche ad altre come *Il gatto con gli stivali*, *La gallina dalle uova d'oro*, ecc.: in tutte il personaggio o i personaggi principali sono, all'inizio della storia, decisamente deboli, spesso i più deboli a confronto con gli altri membri della famiglia (matrigne, padri, fratelli, ecc.), ma, attraverso innumerevoli prove ed avventure, assistiti da forze positive (fate, animali amici, oggetti magici), superano la loro condizione e giungono alla piena realizzazione di sé (si sposano con principi, conquistano o ereditano il regno, ecc.).

Particolarmente significativa ed esplicativa dei vissuti del bambino (in linea con il pensiero adleriano) e del giovamento che quest'ultimo può trarre dalla lettura o dall'ascolto fiabe, mi sembra la seguente citazione di Bettelheim (1975): "Un bambino piccolo, per quanto possa essere intelligente, si sente stupido e inadeguato quando si trova di fronte alla complessità del mondo che lo circonda. Chiunque sembra saperla tanto più lunga di lui, ed essere tanto più capace. E' per questo che molte fiabe si aprono con l'eroe che viene disprezzato e considerato stupido. Questi sono i sentimenti del bambino nei confronti di se stesso, sentimenti che sono proiettati non tanto nel mondo in generale ma nei suoi genitori e fratelli maggiori. [...] Al livello più semplice e più diretto, le fiabe dove l'eroe è il più giovane e il più inetto offrono al bambino la consolazione e la speranza per il futuro di cui ha maggiormente bisogno. Benché il

bambino abbia uno scarso concetto di se stesso - un'idea che proietta nella concezione che gli altri hanno di lui - e tema che non riuscirà mai a farsi valere, la storia mostra che egli ha già avviato il processo di realizzazione delle sue potenzialità. Quando il figlio impara il linguaggio dei cani e in un secondo tempo degli uccelli e delle rane nei "Tre linguaggi", il padre vede in ciò soltanto una chiara indicazione della stupidità del figlio, ma in realtà questi ha compiuto importantissimi passi verso la conquista di una propria personalità. L'esito di queste storie dice al bambino che colui che è stato considerato da se stesso e dagli altri come meno capace sopravviverà malgrado ciò tutti quanti".

Nelle fiabe, inoltre, risulta piuttosto importante e chiara la distinzione tra una superiorità intesa come realizzazione di sé, in armonia con gli altri, e una superiorità che si esplica attraverso la prevaricazione, il dominio, lo sfruttamento dell'altro e che non porta all'autorealizzazione, ma all'autodistruzione (in accordo con i concetti adleriani di sana aspirazione alla superiorità e di patologica volontà di potenza, differenziati dal grado di sviluppo del sentimento sociale). Nel primo caso, la superiorità è raggiunta attraverso atti di generosità e di altruismo, che denotano una buona predisposizione ed un buon sviluppo delle capacità di compartecipazione emotiva e di cooperazione: Gretel salva Hansel e in questo modo salva anche se stessa, ne *I due fratelli* la situazione finale di felicità è raggiunta attraverso il salvataggio di uno nei confronti dell'altro (che era stato trasformato in pietra dalla strega), in *Fratellino e sorellina* la sorella non abbandona mai il fratello trasformato in cerbiatto e ciò permette la risoluzione finale, ne *I tre linguaggi* il figlio del conte libera un intero paese dal tormento dei cani feroci, riuscendo ad ammansirli, nell'*Ape regina* Sempliciotto difende le formiche, le anitre e le api dai fratelli che vorrebbero ucciderle ed infine salva anch'essi, che erano stati trasformati in pietre da un incantesimo, ecc.

Al contrario, l'agire con prepotenza, il voler aumentare il proprio potere a spese degli altri porta inevitabilmente alla rovina, alla disumanizzazione o all'autodistruzione: è il caso della matrigna in *Biancaneve*, delle sorellastre in *Cenerentola*, dei fratelli di Sempliciotto trasformati in pietra, delle sorelle della Bella tramutate in statue, ecc.

Il ciclo fiabesco dello sposo-animale, infine, mostra che solo sviluppando la capacità di amare possiamo raggiungere una vera umanità (l'animale si trasforma in uomo) e ciò è possibile uscendo dalla posizione narcisistica iniziale. Ne *Il principe ranocchio* la storia ha inizio quando la bambina perde la palla con cui giocava da sola in giardino e incontra il ranocchio; nella fiaba *La Bella e la Bestia* la protagonista esce dall'isolamento della reggia della Bestia (dove ogni suo desiderio veniva soddisfatto immediatamente) ed inizia a provare dei sentimenti quando soccorre il padre disperato e, successivamente, l'amante mostruoso.

2.3 L'atto narrativo e la dimensione interpersonale della fiaba

Come già ricordato nel paragrafo 2.1, la fiaba ha in sé i presupposti strutturali per assumere funzioni di contenimento, rassicurazione ed organizzazione dei contenuti mentali del bambino, ma tali funzioni diventano effettive ed operanti o comunque risultano decisamente più efficaci nel momento in cui lo strumento-fiaba venga utilizzato all'interno di una relazione significativa tra narratore e ascoltatore, che promuova i processi di identificazione, trasformazione ed interiorizzazione.

Molti autori sottolineano l'importanza dell'atteggiamento interno ed esterno del narratore: i sentimenti evocati dalla storia devono riverberare in colui che la racconta e l'atto narrativo deve essere un'esperienza di condivisione. Risulta quindi fondamentale la capacità del narratore di cogliere gli stati d'animo e le reazioni emotive del bambino, per scegliere di volta in volta le modalità più adatte nel porgere i contenuti della fiaba e soprattutto i tempi. Come sottolinea Bettelheim (1975): "L'attenersi servilmente alla forma stampata di una storia la priva di gran parte del suo valore. La narrazione della storia a un bambino, per ottenere la massima efficacia, deve essere un fatto interpersonale, plasmato da coloro che vi partecipano". Lafforgue (1995) conferma tale posizione, anche nella pratica dei suoi laboratori, pur sottolineando la necessità di mantenere intatta la struttura generale della fiaba e i simboli in essa contenuti (l'evoluzione dalla "mancanza" alla "risoluzione" va rispettata e il lupo de *I tre porcellini* non può essere buono e gentile, né la matrigna di *Biancaneve* affettuosa e sensibile).

La narrazione delle fiabe, inoltre, non dovrebbe avere un'intenzione didattica o strettamente pedagogica, altrimenti acquista il valore di un monito e si limita a parlare alla mente conscia del bambino, impedendogli di cogliere tutte le implicazioni inconscie che la fiaba stessa contiene e che costituiscono la sua vera ricchezza. Non è utile, anzi è dannoso, come ho già avuto modo di sottolineare, spiegare al bambino i significati delle fiabe, né ci si deve aspettare che egli li comprenda coscientemente ed immediatamente: alcuni hanno effetto istantaneo, altri stimolano processi inconsci, altri ancora hanno bisogno di riposare fino a quando il bambino non abbia raggiunto un determinato livello di maturazione che gli consenta di prenderli in considerazione e di elaborarli. E' tuttavia importante che il narratore conosca i vari livelli di significato delle fiabe, sia per raccontarle dando il giusto risalto ai vari aspetti (anche a quelli che a prima vista possono sembrare marginali ed insignificanti), sia per scegliere quelle fiabe che si rivelano più appropriate allo stadio di sviluppo del bambino e alle difficoltà psicologiche che si trova ad affrontare in quel momento.

La narrazione, inoltre, come il gioco, deve essere un'esperienza di piacere condiviso e di profonda comunicazione emotiva tra adulto e bambino. Solo all'interno di questa cornice, il bambino può veramente mettere in gioco le proprie fantasie, "imparando" (mi si perdoni il termine un po' didattico) ad organizzarle e ad elaborarle in senso evolutivo. Come afferma Hochmann (1996): "Attraverso questa messa in gioco organizzatrice - questo vero psicodramma della narrazione - il bambino impara a controllare fuori di sé, prima di interiorizzarla, un'attività fantasmatica che fonderà in lui un luogo nel quale le parole potranno collegarsi, nel quale le pulsioni che emergono dal fondo del suo corpo come le percezioni che lo assalgono si avviano a ricevere una denominazione e ad articolarsi in una catena significativa".

Lo stesso autore, trasferendo il discorso in ambito terapeutico con bambini disturbati, sottolinea l'efficacia dell'uso delle storie nell'interazione psicoterapeutica con il paziente, storie inventate dal bambino o storie raccontate dal terapeuta (per lo meno in una fase iniziale, quando il bambino si dimostri incapace di farlo), a partire dalle sue produzioni verbali e gestuali, dai suoi disegni, dai suoi giochi, ecc., con l'obiettivo di fornire "una possibilità di edificio mentale in cui dei contenuti psichici,

apparentemente senza legami gli uni con gli altri, trovano un riparo e un'articolazione tra loro". In quest'ottica penso che anche le fiabe, scelte opportunamente sulla base del materiale portato dal bambino nelle sedute e raccontate secondo i criteri sopra esposti, possano costituire un valido strumento di interazione che fornisce materiale idoneo alle rappresentazioni delle fantasie cosce ed inconse, ne favorisce l'elaborazione e trasmette al bambino una struttura per pensare (vedi funzione α , paragrafo 3.1) e per raccontare se stesso, le proprie emozioni e la storia della relazione con il terapeuta. Questi saranno gli argomenti principali contenuti nella seconda parte del lavoro.

Capitolo 3

L'immaginario e la narrazione in psicoterapia infantile

Quanto importante sia la dimensione dell'immaginario nella relazione psicoterapeutica con il bambino è evidente nella pratica clinica ed è confermato da tutti i principali autori che si occupano di psicoterapia infantile; tuttavia, il modo di porsi nei confronti della produzione del piccolo cliente in seduta, il grado di distanza/coinvolgimento e l'approccio interpretativo adottato (come vedremo nei paragrafi successivi) variano a seconda degli orientamenti.

Come sottolinea Vidotto (1986): “Tutto il trattamento dei bambini emotivamente disturbati, a meno che si tratti di soggetti autistici o gravemente ritardati dal punto di vista intellettuale, si svolge su un piano di drammatizzazione ludica, in cui acquista particolarissimo significato la dimensione dell'immaginario, del fantastico, del ‘fiabesco’. La psicoterapia di un bambino è essa stessa una specie di ‘fiaba’ in cui sia il bambino che il terapeuta recitano delle parti, drammatizzano dei ruoli, inventano situazioni immaginarie, ecc. ‘Fiabesco’ è tutto ciò che il bambino immagina, finge, inventa, istiga, introduce come materiale nella seduta. La drammatizzazione sviluppata nel corso di un trattamento infantile è spesso già un punto di arrivo e rappresenta un importante momento di evoluzione soprattutto in molti casi di psicosi. Essa permette al bambino di esprimere gradualmente tutto il suo tormentato mondo interno e permette al terapeuta, usando questo materiale quasi come test proiettivo, di calarsi nel mondo del paziente ed accoglierne i vissuti. Il risultato finale sarà quello di portare il cliente ad una ‘ristrutturazione’ dell'intera situazione, fornendogli nuove modalità più mature ed adatte per affrontare il mondo”.

Questa citazione, oltre a sottolineare la centralità dell'immaginario e delle produzioni fantastiche nel trattamento del bambino, definisce una modalità di approccio (comune a chi opera all'interno dell'Istituto “A. Adler” di Torino) secondo la quale il paziente riesce gradualmente ad esprimere il suo mondo interno attraverso

gli strumenti a sua disposizione e grazie alla relazione con il terapeuta, che non si pone in una posizione esterna di osservatore/decodificatore, ma si cala nel mondo del bambino, ne accoglie i vissuti e soprattutto li “gioca” con lui come co-autore e co-interprete delle storie inventate e delle scene dramatizzate; esse riguardano il bambino (il suo mondo interno e le relazioni con l'esterno), ma anche la coppia bambino/terapeuta dove quest'ultimo è sì ricettacolo delle proiezioni del paziente e dunque interprete dei diversi ruoli (reali o immaginari) a lui attribuiti (il terapeuta può diventare successivamente ed alternativamente padre, madre, fratello, orco divoratore, strega malvagia, fata buona, eroe salvatore, gigante distruttore, ecc.), ma anche persona con la sua storia, il suo stile, le sue immagini interne, i suoi meccanismi difensivi messi in gioco nella relazione terapeutica, una persona con cui il bambino può confrontarsi, dialogare, condividere e costruire un pezzo di storia insieme che gli consenta di orientarsi nel mistero del suo mondo interno e di differenziarsi, progettarsi ed agire con successo nel mondo esterno.

Un altro aspetto è implicito nelle parole di Vidotto: l'immaginario si esprime e viene giocato con modalità diverse a seconda dell'età, dello sviluppo psicologico (affettivo e cognitivo), del tipo di disturbo del bambino e della sua gravità; la drammatizzazione ludica e la narrazione sotto forma di storia (soltanto detta a parole oppure anche rappresentata in prima persona o attraverso “personaggi” esterni) rappresentano i livelli più evoluti di un percorso che parte dal corpo e dall'agito e procede verso il simbolico ed il verbale.

Per questo motivo la dimensione narrativa, che si basa sull'accessibilità acquisita al registro simbolico, sulla possibilità di raccontare e raccontarsi dando voce alle emozioni attraverso le parole (cioè la “pensabilità” e “dicibilità” dei vissuti) e sulla capacità di mettere insieme in un'organizzazione spazio-temporale coerente e continua le esperienze interne ed esterne e di poterle comunicare, costituisce spesso un punto di arrivo nel trattamento di bambini fortemente disturbati (a cui possono giungere solo se il terapeuta sa inizialmente scendere al loro livello ed accompagnarli ai livelli superiori), mentre con bambini più evoluti può rappresentare il principale strumento di lavoro già dalle prime fasi, pur non negando la possibilità di momenti regressivi

transitori (non solo per i bisogni manifestati, ma anche per le modalità espressive utilizzate nella relazione con il terapeuta) che permettano il recupero e l'evoluzione degli aspetti più primitivi e la loro integrazione ed armonizzazione nella personalità globale.

3.1 Le storie condivise

All'interno di un approccio psicoterapeutico al bambino che privilegia l'aspetto relazionale a quello interpretativo in senso stretto (come ho iniziato a delineare nel paragrafo precedente), le storie inventate e le fiabe possono costituire un valido strumento di comunicazione tra terapeuta e cliente, permettendo la rappresentazione, l'espressione, la condivisione e l'evoluzione delle dinamiche interne bloccanti (compresi i vissuti emergenti dal campo relazionale terapeutico, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo), grazie ad un'azione di contenimento, trasformazione, organizzazione e restituzione esercitata dapprima dal terapeuta (e supportata dalla struttura stessa delle fiabe), giocata nella relazione con il bambino e gradualmente interiorizzata da quest'ultimo.

Quanto è stato detto nel capitolo precedente relativamente alla fiaba ed alle sue funzioni di rappresentazione delle dinamiche intrapsichiche cosce ed inconse e di contenimento, trasformazione ed organizzazione del pensiero (con i riferimenti teorici agli elementi β ed alla funzione α), può essere riportato e risulta ancor più valido per le storie che si costruiscono e si condividono (siano esse storie inventate o fiabe popolari) nella situazione psicoterapeutica, dove la presenza attiva e partecipante del terapeuta garantisce il funzionamento di tali processi e soprattutto li costruisce e li modella a partire dalle caratteristiche psicologiche del soggetto e dal tipo di relazione con lui instaurata.

Spesso accade che sia il bambino stesso a proporre spontaneamente in seduta una storia, che poi può essere sviluppata anche nel corso di più incontri; essa può essere semplicemente raccontata oppure contemporaneamente giocata (in prima persona con il terapeuta o con l'uso di giocattoli, ad esempio, marionette, bambole, soldatini, ecc.); talvolta il racconto e il gioco si articolano come fasi successive (prima il racconto poi

il gioco o viceversa) e può anche nascere l'esigenza di scrivere l'intera storia o di disegnarne alcune scene. Raramente il bambino produce e rappresenta la storia completamente da solo, più spesso chiede l'intervento del terapeuta, o dandogli delle consegne precise da rispettare o affidandogli l'interpretazione più o meno libera di uno o più personaggi o invitandolo ad inventare parti della storia stessa.

Nei casi in cui il bambino non prenda l'iniziativa spontaneamente, perché inibito o frammentato in un'attività disorganizzata di scarica motoria, è possibile stimolarlo (se si ritiene che il bambino sia in grado di rispondere a quel livello) attraverso proposte più o meno esplicite di costruire insieme una storia. Dina Vallino, nel suo libro "Raccontami una storia" (1998), riporta la seguente esperienza con una piccola paziente, particolarmente inibita: "Lei non può permettersi neanche di toccare i miei giochi. Io provo a raccontare una favola: propongo che la si costruisca insieme con materiale comune. [...] Sarò dunque io a tracciare le coordinate del nostro luogo immaginario: una casa piccolissima e una lunga strada da percorrere per arrivarvi: preannuncio che questo è il nostro compito per le sedute, definire i personaggi che abitano la casa e la loro storia, faremo un po' per uno: qualcosa porterò io, qualcosa lei. La volta dopo, sempre nel più assoluto silenzio, Rosa porterà i suoi personaggi ed io porrò i miei. Il concetto di 'Luogo immaginario' è analogo allo 'Spazio potenziale' di Winnicott o 'Terza area' o 'Area intermedia' (transizionale), ma anche al 'Campo emotivo' (Bion, Baranger, Ferro, Bezoari, Gaburri). L'assenza di un linguaggio condiviso tra me e un bambino mi obbliga a cercare un mezzo per comunicare, parlare. La Klein lo fece col gioco, Winnicott con gli scarabocchi. [...] Propongo una trama rudimentale, qualche fase della storia, dei personaggi e l'ambiente, per esempio, e chiedo che si faccia un po' per uno nell'inventare una trama.[...] Bisogna aspettare che alla bambina venga voglia di dare la sua versione e di raccontare la sua storia. I personaggi della storia sono la nostra creazione analitica, nella quale prima o poi diventano visibili i pensieri nascosti dei bambini, i pensieri impensati o quelli non espressi".

Anche la fiaba può essere introdotta dal terapeuta (dopo averla scelta opportunamente sulla base dell'analogia tra le aree problematiche del bambino su cui

si intende lavorare o si sta lavorando e le tematiche evocate dalla fiaba stessa), sia in una fase iniziale per fornire al bambino del materiale simbolico ed una struttura narrativa che fungano da stimolo e consentano alla coppia di avviare un processo di elaborazione, sia in una fase più avanzata, quando il terapeuta e il bambino sono già abituati a lavorare con le storie, ma la presentazione di una “sequenza” completa che contenga anche proposte di evoluzione e risoluzione (quali si trovano nelle fiabe) può contribuire a sbloccare situazioni di impasse o a strutturare in maniera organizzata e finalizzata qualcosa su cui il bambino sta lavorando in quel periodo o ancora a consolidare acquisizioni appena raggiunte.

Ovviamente la narrazione di una fiaba in seduta, se colta e vissuta come significativa dal piccolo paziente (e questo è chiaro dall’osservazione delle sue reazioni), è soltanto il punto di partenza di elaborazioni successive, nelle quali i personaggi e le scene possono essere ripresi, rappresentati, modificati, ulteriormente sviluppati, utilizzati in altri contesti, o semplicemente presi come spunto per la costruzione di altre storie originali.

Talvolta può essere il bambino a raccontare in seduta una fiaba o a fare riferimento a determinati personaggi fiabeschi o a scene particolari che tende a riproporre o riprodurre teatralmente; in questi casi, come ricorda Bastianini (1986): “La scelta di una fiaba classica particolare da parte del bambino, unitamente al ‘fiabesco’ (inteso come l’insieme di immaginazioni, invenzioni, fantasie, ecc.) permette spesso in primo luogo una più profonda conoscenza del mondo interiore del bambino (diventa uno strumento diagnostico, la drammatizzazione ludica è quasi un ‘test proiettivo’): calandosi in questo mondo interiore e fantastico il terapeuta può riconoscere le paure del bambino, i suoi blocchi, gli ostacoli che maggiormente teme, i finalismi perseguiti”. Questa conoscenza può essere il punto di partenza per il successivo lavoro terapeutico, che può utilizzare gli stessi strumenti narrativi per produrre elaborazioni e trasformazioni del mondo interno in direzione evolutiva.

3.2 I tre vertici di ascolto

Ciò che il bambino rappresenta e racconta nelle sue storie o nelle fiabe da lui scelte e rielaborate nelle sedute di psicoterapia può essere ascoltato dal terapeuta e quindi letto da tre differenti vertici: quello storico/referenziale, quello fantasmatico/transferale e quello riferito al campo relazionale/emotivo che si costituisce tra paziente e terapeuta.

Il primo vertice permette di assumere “informazioni circa la realtà esterna, anche affettiva di un bambino, che nel suo raccontarci qualcosa, intanto ci metterà in contatto con il suo mondo reale esterno e con i sentimenti che questo gli attiva” (Ferro, 1992). Può essere il caso di bambini che vivono pesanti conflitti familiari e propongono nelle loro storie continue guerre e scontri tra eserciti contrapposti (ad esempio Luca, di cui parlerò nel prossimo capitolo, ripropone spesso la scena di due vascelli che si combattono a colpi di cannonate con in mezzo una zattera che rischia di affondare), oppure bambini che sperimentano sentimenti di invidia e rivalità nei confronti di un fratello e prediligono fiabe come *Cenerentola* o *Fratellino e sorellina*.

Il secondo vertice, invece, ci permette di accedere al mondo interno fantasmatico del bambino: le storie costituiscono la rappresentazione e l’elaborazione delle angosce e delle fantasie inconsce e il terapeuta, come partner nella costruzione o nell’interpretazione delle storie stesse, diventa ricettacolo delle proiezioni transferali. E’ il caso, ad esempio, di Luca che nelle storie di guerra e di annientamento degli eserciti nemici con l’azione di un solo personaggio dotato di superpoteri gioca le sue fantasie distruttive e di onnipotenza, nelle cadute improvvise dei suoi eroi e negli incantesimi prolungati le angosce di morte, nella costruzione dei castelli e nelle successive fortificazioni i tentativi di costruzione di una barriera difensiva rispetto all’aggressività esterna ed interna e il rinforzo dell’identità. Oppure Marco che, scegliendo fiabe come *I tre porcellini*, *Hansel e Gretel* e *Cappuccetto Rosso* continua ad orbitare attorno alle problematiche relative all’avidità e all’aggressività orale, oltre a quelle di separazione dalla figura materna.

Infine, il terzo vertice di ascolto è quello che legge le produzioni del bambino o meglio della coppia bambino-terapeuta come rivelatrici di ciò che accade nel campo

relazionale ed emotivo della coppia stessa, di come il bambino vive il terapeuta, di quali bisogni risultano soddisfatti e quali frustrati, ecc.; è un vertice che è necessario aver sempre presente, per poter operare quelle trasformazioni nella relazione che permettano una effettiva evoluzione.

L'importanza di tale approccio è particolarmente sottolineata da Ferro, facendo riferimento "sia al concetto di 'campo', quale è stato definito dai Baranger con Mom (1961-1962, 1983) e da Corrao (1986) (e che implica, per la situazione analitica, (...) di essere concepita come una Gestalt di cui l'analista fa parte e che concorre a determinare con la propria storia, il proprio mondo interno, il proprio funzionamento mentale, il proprio assetto difensivo; campo dinamico che si struttura attraverso il gioco crociato delle identificazioni proiettive, nel rispetto dell'accordo e del contratto analitico), sia a Bion quando riconosce al paziente la capacità di segnalare all'analista il suo funzionamento mentale (dell'analista): così concepito il disegno (ma lo stesso vale anche per le storie) fa riferimento alle modalità attuali ed effettive del funzionamento mentale di coppia, della situazione bipersonale in gioco, delle forze emotive del campo appartenenti a entrambi i membri della coppia; non più come fantasie di transfert, ma come vero fotogramma onirico del funzionamento mentale di coppia in quel momento, sia pure da un vertice particolare e spesso a noi sconosciuto, che dobbiamo condividere ed assumere per raggiungere il paziente dove lui è" (Ferro 1992).

Da leggere in quest'ottica, ad esempio, le avventure del drago e del draghetto, (presenti in alcune sedute con Luca), che devono affrontare insieme una serie di pericoli e con il draghetto che rischia continuamente di morire, o il Presidente della Repubblica che si muove con la guardia del corpo, la quale, tuttavia, a volte si sbaglia o "impazzisce" e gli spara invece di difenderlo dagli aggressori esterni; sullo stesso piano possiamo collocare l'indugio di Marco nell'interpretare il ruolo del lupo sia in *Cappuccetto Rosso* che ne *I tre porcellini*, evitando inizialmente ogni simulazione di scontro aggressivo con me ed utilizzando il carillon per prendersi delle pause prima delle scene aggressive (ciò è interpretabile anche dal secondo vertice in riferimento a problematiche interne di gestione dell'aggressività), mentre nelle storie della fattoria il

fango scaricato dal camion non sta in nessun contenitore preparato dal contadino e sporca dappertutto (il che può suonare come una denuncia della percezione di uno scarso contenimento da parte mia in quella fase terapeutica o la messa in atto di una modalità oppositiva nei miei confronti).

Il terapeuta, dunque, deve continuamente “oscillare” tra questi vertici di ascolto, per poter cogliere il significato ed interpretare le produzioni del bambino; non è quasi mai opportuno, tuttavia, verbalizzare direttamente tali interpretazioni, poiché risulterebbero spesso incomprensibili al bambino o potrebbero causare reazioni difensive o aggressive immediate e difficilmente gestibili.

3.3 L'interpretazione: dalla decodificazione dei significati all'apertura di senso

Seguendo il modello kleiniano, il terapeuta fa riferimento esclusivamente al secondo vertice di lettura e produce interpretazioni che non sono altro che la decodificazione e l'esplicitazione delle fantasie inconse soggiacenti. “I personaggi della seduta, in quest'ottica, sono decodificabili, non relazione-specifici e corrispondono a fantasie corporee. Destino della fantasia inconsa così intesa è poi quello di essere esplicitata nell'interpretazione di transfert: si presentano ‘personaggi’ con volti vari che, una volta ‘decodificati’, rimanderanno nella loro essenza a fantasie inconse. Non c'è la costruzione di una ‘storia’, ma la descrizione, l'interpretazione di fantasie ‘del’ paziente. I personaggi della seduta, quindi, potranno essere oggetti interni del paziente proiettati sull'analista, che c'entra poco o nulla con essi, se non nel costituirsi come schermo di queste proiezioni, e come decodificatore/interprete di esse, in base ad un codice costituito dalla teoria kleiniana” (Ferro, 1992).

Ferro sottolinea come tale approccio produca spesso reazioni ostili e persecutorie da parte del paziente, sia per la loro direttività, sia, in molti casi, per la mancanza, nel bambino disturbato, di un “luogo dove mettere le interpretazioni”, cioè di un contenitore mentale capace di accoglierle ed elaborarle: “se la decodificazione di significato può avere (o avere avuto) senso per le parti nevrotiche della personalità, per quelle psicotiche è solo una reale operazione di alfabetizzazione che consente la loro trasformazione”.

La proposta alternativa alla decodificazione di significato è invece la costruzione, tramite l'interazione del terapeuta con il bambino (anche attraverso le storie), di un "senso condiviso", che conduca ad una "comune pensabilità" di qualcosa che è inizialmente sconosciuto alla coppia. Ciò avviene attraverso l'accoglimento e la trasformazione da parte del terapeuta degli elementi β provenienti dal bambino, e la successiva restituzione al bambino in forma da lui assimilabile e tollerabile (questo è il sopracitato processo di alfabetizzazione), con la proposizione, tuttavia, di un senso non esaustivo né definito una volta per tutte, ma, come direbbe Bion, "insaturo", che lascia cioè spazio alle modificazioni che il bambino vorrà apportare, per giungere ad un "senso condiviso". Come afferma Ferro: "L'interpretazione è pensata come un qualcosa costruito a 'due voci', frutto della relazione cui, in modo diverso, parteciperanno le due menti. Gli interventi dell'analista avranno una potenzialità semantica altamente insatura, che potrà consentire un contributo attivo da parte del paziente. In questo senso abbiamo parlato Bezoari e io (1989) di 'interpretazioni deboli' - estrapolando questo termine dalle tematiche filosofiche del pensiero debole (Vattimo, 1983) - in contrasto con quelle 'forti', esaustive, che determinano una cesura" (Ferro, 1992).

Le storie costruite dalla coppia terapeuta-paziente, dunque, permettono l'emergere e la comunicazione delle emozioni soggiacenti (interne al paziente e riguardanti il "campo") e l'elaborazione "a quattro mani" consente la loro trasformazione ed evoluzione, attraverso nuove "aperture di senso"; contemporaneamente le stesse storie forniscono al terapeuta un preciso "ologramma affettivo" del funzionamento della coppia, che lo guida nella regolazione del proprio assetto mentale ed interpretativo, al fine di offrire al bambino le funzioni specifiche di cui ha bisogno e promuovere un processo di cambiamento e di crescita.

Capitolo 4

Storie e fiabe in un percorso psicoterapeutico

L'obiettivo di quest'ultimo capitolo è quello di presentare due casi clinici, per i quali l'uso delle storie inventate e delle fiabe si è rivelato, per lo meno in alcune fasi della terapia, piuttosto utile. Dopo una breve sintesi anamnestica (personale e familiare) ed alcuni accenni alle caratteristiche di personalità del bambino (emerse dall'osservazione psicomotoria per quanto riguarda Luca e dal percorso psicodiagnostico per Marco) e alle motivazioni che hanno condotto alla richiesta di un intervento psicoterapeutico, cercherò nelle grandi linee di descrivere l'evoluzione dei casi (entrambi ancora in corso), soffermandomi sugli spezzoni a mio avviso più significativi in relazione all'argomento trattato e fornendone una lettura alla luce degli aspetti teorici esposti nei capitoli precedenti.

4.1 Luca

4.1.1 *Presentazione del caso*

La presa in carico psicoterapeutica di Luca avviene all'età di sette anni, ma la sua storia clinica inizia già diversi anni prima. Poche ore dopo la nascita, infatti, si verificano due importanti crisi anossiche e viene formulata la diagnosi di "demielinizzazione per anossia cerebrale"; i medici tuttavia, secondo quanto raccontano i genitori, avrebbero prognosticato una risoluzione fisiologica del problema, senza conseguenze per il bambino.

Nei primi mesi di vita lo sviluppo motorio del bambino appare rallentato e la deambulazione viene raggiunta soltanto ai diciotto mesi, rimanendo molto insicura ed instabile per un lungo periodo.

A due anni Luca è un bambino molto isolato, incapace di giocare con gli altri e di entrare in contatto, estremamente ripetitivo nelle produzioni ludiche e "nervoso"; i genitori iniziano ad avere seri problemi di relazione con lui e lo descrivono come

“intrattabile” e “ostinato”. Viene sottoposto ad una visita neuropsichiatrica, da cui emerge un quadro di “ritardo psicomotorio”.

L’anno successivo, un controllo neurologico (completo di T.A.C.) evidenzia una parziale permanenza del danno organico subito alla nascita, in misura tuttavia giudicata non rilevante rispetto alle problematiche comportamentali presentate dal bambino; una seconda visita neuropsichiatrica permette di formulare la diagnosi di “disturbo affettivo-relazionale precoce e ritardo motorio”.

A partire dallo stesso anno viene seguito regolarmente dalla neuropsichiatria dei servizi territoriali e l’anno successivo (all’età cioè di quattro anni) inizia una terapia psicomotoria che si protrae per due anni e mezzo, con risultati molto buoni. Anche i genitori vengono seguiti con una certa regolarità attraverso colloqui di tipo psicopedagogico.

Il bambino usufruisce dell’insegnante di sostegno sia alla scuola materna che elementare; si registra un ritardo intellettivo lieve, ma il problema principale è quello comportamentale: accentuato isolamento simil-autistico nella scuola materna e difficoltà di gestione dell’aggressività nella scuola elementare, in seguito allo sblocco di essa avvenuto grazie all’intervento psicomotorio.

Il padre di Luca si presenta come una persona in continua oscillazione tra momenti di ottimismo e adesione alla realtà, in cui si fa carico dei problemi del figlio e collabora attivamente con chi si prende cura di lui, e momenti di forte depressione e pessimismo in cui ritiene che non ci sia nulla da fare per il bambino e si dichiara stanco di sopportare la situazione familiare, peraltro caratterizzata da forte conflittualità con la moglie. In generale la sua capacità di tollerare le difficoltà di Luca (soprattutto alcuni aspetti più evidenti come le stereotipie o il comportamento talvolta ostinato) è molto ridotta: si arrabbia spesso con il bambino o, alternativamente, lo tratta con distanza e si scontra frequentemente con la moglie e con i nonni materni perché non lo appoggiano negli interventi educativi, anzi lo contraddicono. Nella storia della coppia emerge che il padre ha avuto una relazione extraconiugale durante la gravidanza della moglie e tende tuttora a sentirsi in colpa per quell’episodio e ad associarlo ai successivi problemi di Luca; tuttavia scatta immediatamente il

meccanismo di difesa attraverso il quale proietta la colpa sui medici che seguirono il parto e le prime ore di vita del figlio: ancora oggi, a distanza di anni, nei momenti più critici, minaccia di voler denunciare l'ospedale e i medici per quanto è accaduto. Nei primi anni di vita del bambino, si immerge completamente negli studi universitari e si laurea: l'immagine che si delinea è quella di un padre molto impegnato nelle sue faccende (che sembrano più delle vie di fuga dalla famiglia) e piuttosto assente (sebbene quando è presente sia molto attivo, con tendenza a prevaricare). La nonna paterna di Luca è affetta da qualche anno dal morbo di Alzheimer e necessita di assistenza continua, mentre il nonno è mancato recentemente dopo un lungo periodo di malattia (enfisema polmonare). Il padre di Luca descrive l'ultimo periodo come caratterizzato da un grosso carico emotivo, che lo rende a tratti esausto e bisognoso di aiuto; in quei frangenti si dimostra piuttosto dilagante, incapace di contenere l'ansia e l'impulsività, e risulta spesso inadeguato nei confronti del bambino (aggressivo, richiedente, poco tollerante, ambivalente, oscillante nel tono di umore e nella presenza affettiva, incapace di trattenersi di fronte al bambino: ad esempio, parla dei suoi problemi o litiga con la moglie).

La madre appare inizialmente una persona superficiale, poco capace di cogliere i bisogni profondi del bambino (sebbene molto premurosa nei suoi confronti) e di comprendere l'entità dei suoi problemi (anche per l'azione di meccanismi di negazione). Si evidenzia anche una certa tendenza a mantenere un atteggiamento viziante, che incoraggia scarsamente l'autonomia: nel sostituirsi al bambino e nel dimostrarsi piuttosto permissiva evita accuratamente le sue reazioni rabbiose, ma entra in netta contraddizione con l'atteggiamento educativo del marito, decisamente più richiedente. A tratti mostra segni di stanchezza molto evidenti, legati alla conflittualità con il marito e al carico familiare che spesso pesa interamente sulle sue spalle (malattie dei genitori, gestione della casa, tamponamento e sostituzione del marito nei momenti di crisi, ecc.). Si dimostra molto collaborativa rispetto al percorso psicoterapeutico e manifesta una disponibilità ed una capacità di cambiamento superiori a quelle del marito; si dichiara molto felice dei progressi di Luca, sebbene soffra nell'affrontare la problematica della separazione. Il conflitto di coppia è una realtà costante (dalla

nascita di Luca), in cui si alternano momenti di scontro aperto a periodi di “guerra fredda”.

All’inizio della presa in carico in terapia psicomotoria (quattro anni) Luca manifesta notevoli paure motorie (saltare, scivolare, arrampicarsi, ecc.) ed una certa scoordinazione; si evidenzia inoltre una spiccata iperattività, caratterizzata da continue “rotture” nell’attività ludica, a meno che non si fissi su alcuni giochi particolari (con piccoli animali sulle tematiche della aggressione/divorazione), in cui la rappresentazione si ripropone in maniera estremamente ripetitiva. In generale il gioco simbolico è piuttosto povero, con ricorrenza delle tematiche di morte (incidenti, buchi neri, ecc.); il contatto visivo e corporeo con la psicomotricista è molto ridotto, il linguaggio verbale è ampiamente utilizzato (seppure scarsamente articolato) soprattutto per commentare le sue azioni, piuttosto che per comunicare. Si presentano paure relative allo “scompare” (si specchia continuamente e si nasconde solo parzialmente).

Nel corso dei due anni e mezzo di terapia psicomotoria, si evidenzia un aumento del contatto con la psicomotricista, nei confronti della quale Luca inizia ad esprimere la propria aggressività, con scarso controllo della pulsionalità e frequenti passaggi all’atto. Rimane centrale la problematica orale-aggressiva (divorazione) che Luca, uscendo gradualmente dall’isolamento simil-autistico precedente, riesce a manifestare più direttamente, insieme ad angosce arcaiche di auto ed etero-distruzione e scomparsa di sé e dell’altro. Il lavoro verte principalmente sull’elaborazione di tali vissuti, attraverso interventi di rassicurazione profonda e di contenimento. Si verificano miglioramenti nella coordinazione motoria, con sperimentazione dei giochi di equilibrio/disequilibrio che affronta con grande piacere e diminuzione delle manifestazioni di paura (le angosce relative all’integrità corporea risultano meno pressanti). Le nuove acquisizioni appaiono tuttavia ancora instabili: quando il bambino diviene più consapevole di saper fare e di provare piacere, manifesta atteggiamenti regressivi o, in situazioni troppo coinvolgenti, sente il bisogno di una pausa per recuperarsi. Si alternano atteggiamenti di rifiuto esasperato rispetto alle proposte/regole ad atteggiamenti di più facile accettazione che testimoniano da una parte la presenza di una spinta verso l’autoaffermazione, ma contemporaneamente la

ancora debole interiorizzazione dei limiti e la scarsa tolleranza alla frustrazione. Si verificano progressi nel gioco del nascondersi (Luca riesce a scomparire completamente per periodi più lunghi e cerca con piacere l'altro), che evidenziano un'elaborazione avvenuta rispetto alle angosce di scomparsa di sé e perdita dell'altro. Il gioco simbolico resta povero durante tutto il primo anno, mentre nel secondo si arricchisce e si diversifica notevolmente, orbitando attorno alle tematiche dell'aggressività (ora con caratteristiche più evolute: dalla divorazione alla lotta) e della riparazione. La relazione con la psicomotricista si fa decisamente più stretta, con richieste esplicite di accudimento, piacere nel contatto fisico, scambi verbali più frequenti. L'attività di rappresentazione appare a lungo bloccata e solo nell'ultimo periodo Luca produce alcuni disegni, di scarsa qualità e in cui prevalgono elementi stereotipati e ripetitivi.

Giunto all'età di sei anni e mezzo, valutati i progressi, il livello di maturazione psicologica raggiunto, il privilegiare da parte del bambino (nell'ultima fase) il gioco simbolico ed il linguaggio verbale rispetto al senso-motorio (su cui il lavoro è stato più che soddisfacente), l'equipe che segue Luca ritiene opportuno il passaggio ad una psicoterapia individuale. Dopo alcune resistenze dei genitori e la valutazioni di diverse possibilità, Luca arriva presso il nostro Centro, dove viene preso in carico da me, con sedute a cadenza settimanale, mentre i genitori sono seguiti da una collega per un supporto psicopedagogico (a cadenza quindicinale).

4.1.2 La psicoterapia: dalle storie alle fiabe

Le prime sedute con Luca sono caratterizzate da una certa disorganizzazione e dalla proposta da parte sua di situazioni di gioco estremamente ripetitive. Luca accompagna sempre al gioco la verbalizzazione di ciò che sta accadendo: tale modalità può essere considerata una forma narrativa in embrione, ancora legata alla rappresentazione concreta. L'unico materiale utilizzato è costituito da carri armati, aerei, missili, bombe, soldatini, ecc. e gli scenari sono sempre di guerra. I temi presentati inizialmente sono essenzialmente due: la distruttività e l'onnipotenza. Sceglie i pezzi che costituiscono il suo esercito (che lui chiama "superstilizzato" per dire che è fortissimo) e inizia a scontrarsi contro il mio esercito (già in partenza

decisamente debole, perché tutte le “pedine” forti le prende lui); non c’è un vero e proprio combattimento, poiché tutti i suoi colpi devono produrre un’immediata distruzione dei miei pezzi, senza possibilità da parte mia almeno di rimandare la distruzione stessa, di controbattere (i miei colpi sono sempre a vuoto) o di inserire delle varianti (Luca dimostra di non tollerarlo). L’unica cosa possibile è sostituire i miei pezzi distrutti con altri, che vengono immediatamente annientati con le stesse modalità: è un gioco che sembra non avere via d’uscita e si ripete sempre uguale a se stesso; le verbalizzazioni sono del tipo: “Adesso arriva il tuo aereo, ma il mio soldato spara con la mitragliatrice e l’aereo esplode e cade giù in picchiata ... adesso fai che il tuo carro armato avanza lentamente ed ecco che arriva un aereo superstilizzato che lancia le bombe atomiche e distrugge il carro armato”. E’ il biglietto di presentazione di Luca, leggibile dai tre vertici di ascolto: 1) la situazione familiare è una guerra continua (il riferimento apparirà più chiaro e diretto in alcune produzioni successive), che si ripete all’infinito sempre uguale a se stessa, da cui sembra non esserci via di uscita e rispetto alla quale Luca si sente continuamente minacciato; 2) il suo mondo interno è dominato da dinamiche distruttive e da fantasie di onnipotenza, che si presentano come compensazione rispetto a più profonde angosce di morte (ciò si può supporre, e sarà successivamente confermato, dalla lettura di alcuni episodi isolati rispetto al resto della storia, che compaiono già a partire dalla terza seduta, in cui un suo aereo precipita improvvisamente, senza essere stato da me colpito, e non c’è alcuna possibilità di salvarlo: ciò sembrerebbe indicare la presenza di un meccanismo del tipo “tutto o niente” per cui o sono onnipotente, o è la catastrofe, quindi non posso accettare che qualcuno sia più forte di me o che mi colpisca, perché ogni danno sarebbe irreparabile; inoltre la stessa distruttività onnipotente può sfuggire al controllo e trasformarsi in autodistruttività); 3) il primo contatto con me, in quanto sconosciuto e maschio, può essere ansiogeno: Luca si difende aggressivamente non lasciandomi nessun spazio di azione, gestendo completamente la scena e, implicitamente, la relazione e distruggendomi metaforicamente a più riprese.

Dopo alcune sedute in cui “sto al gioco”, tollerando l’aggressività e la ripetitività esasperanti da lui proposte, inizio a fare di tanto in tanto delle deboli proposte di

“variazioni sul tema” (ad esempio il mio soldatino non muore immediatamente, oppure fugge e si nasconde per un po’, oppure mi soffermo sulla scena in cui alcuni operai aggiustano i pezzi danneggiati per renderli di nuovo funzionanti, ecc.), che Luca talvolta accetta e contribuisce a sviluppare in maniera sempre più significativa (ad esempio spara più volte e inizia a distinguere tra “aver ferito” e “aver ucciso”, oppure insegue il mio soldatino ed escogita un piano per scovarlo dal suo nascondiglio, oppure manda dai miei operai anche alcuni suoi pezzi a riparare, il che, dal terzo vertice, può essere letto come un primo segnale di fiducia nei miei confronti). Parallelamente, inizia ad introdurre spontaneamente alcuni elementi nuovi che permettono di uscire, almeno a tratti, dalla ripetitività iniziale, che tuttavia viene mantenuta almeno all’inizio e alla fine di ogni incontro. Ad esempio, in alcune sedute vengono introdotte delle figure o dei simboli femminili/materni; ecco la discrezione di alcuni di questi episodi: 1) una regina viene rapita da un indiano che “la pugnala davanti e dietro”, poi “la pugnala tutta, da tutte le parti”, poi piange perché la regina è morta e le costruisce una tomba, ma poco dopo lo stesso indiano (che “è molto cattivo”, come sottolinea più volte) mette una bomba e fa saltare in aria la tomba con la regina (anch’essa però si scopre che è cattiva, perché “ha dato degli ordini scorretti”); 2) dopo lo scontro iniziale, tutto il paese è stato raso al suolo ed è rimasta soltanto più una chiesa, che deve essere difesa; ma ad un certo punto arriva un aereo che lancia un missile e la chiesa esplode; la scena viene ripetuta più volte: in una di queste c’è un cow-boy che prega nella chiesa perché venga risparmiata dalla guerra, ma c’è una bomba ed esplode tutto, in un’altra il carro armato che doveva difenderla le spara contro e la distrugge; 3) un’altra volta la chiesa è sotto i bombardamenti, un soldato prega che non venga distrutta, ma una bomba fa esplodere la chiesa e uccide il soldato; anche un cocodrillo tenta di difendere la chiesa, ma viene ucciso e successivamente anche la sua tomba viene fatta saltare in aria; 4) in mezzo ai combattimenti, un robot (rappresentato da un peluche) sta cercando di liberare la mamma (un altro peluche) che è stata catturata dai nemici, ma un uomo cattivo su un elicottero vuole ucciderla; io dico che dobbiamo fare qualcosa per difendere la mamma, ma l’uomo cattivo spara e la mamma muore; la scena si ripete due volte e Luca mi chiede di mettere dei soldati che piangono perché la

mamma è morta; alla terza ripetizione accetta la proposta di catturare l'uomo cattivo: la mamma è salva, ma l'uomo scappa poco dopo; 5) entra in scena un altro robot con la madre, che viene attaccata da un nemico e uccisa; poco dopo, però, si scopre che è di nuovo viva e vuole uccidere l'uomo che le ha sparato; prima lo cattura, ma lui scappa, allora lo insegue e "l'unico modo per fermarlo è sparargli e ucciderlo".

Questi elementi, insieme ad altri che vengono inseriti spontaneamente da Luca all'interno delle battaglie tra eserciti, introducono senza dubbio aspetti nuovi che rompono la ripetizione stereotipata delle sedute precedenti: tuttavia risultano probabilmente troppo forti emotivamente in una fase iniziale di terapia o comunque troppo forti rispetto alle mie capacità di contenimento e di trasformazione (di fatto mi viene lasciato poco spazio di intervento ed i miei tentativi non vanno a buon fine, come ad esempio nell'episodio 4); le tematiche emergenti, che possono essere riconducibili all'aggressività del padre nei confronti della madre e alla percezione di una madre debole, che non riesce a proteggere e ad assicurare l'incolumità del figlio (angosce di morte), ma anche alla propria aggressività incontenibile nei confronti della madre (con tentativi di riparazione che tuttavia risultano non efficaci), accompagnata dal timore di rappresaglie (episodio 5), risultano destrutturanti. Per alcune sedute, la rappresentazione di Luca si fa molto confusa, frammentata, non è più riconoscibile un filo logico: anche gli eserciti contrapposti non sono più chiaramente separati, talvolta distrugge aerei che aveva precedentemente incluso nel suo esercito o mi ordina di attaccare il nemico come se il mio esercito fosse alleato con il suo, i cattivi diventano ad un tratto buoni e i buoni cattivi senza nessun motivo, l'azione subisce una forte accelerazione e le trasformazioni sono improvvisate, gli episodi estranei alla trama principale (se è possibile ravvisarne una) sono sempre più numerosi ed incoerenti. Il risultato è un profondo senso di smarrimento e di frustrazione che mi coglie verso metà seduta, dopo aver provato invano a cercare un senso ed una direzione nelle produzioni di Luca. Al termine di una di queste sedute, in cui interrompo prima lo svolgimento del gioco perché frastornato dalla sua disorganizzazione, gli chiedo di raccontarmi a parole quello che è successo nel gioco appena terminato, nella speranza di riuscire a capirci qualcosa. Dopo un rifiuto iniziale e la produzione di alcuni disegni (molto caotici, che

rappresentano frammenti del gioco precedente, ma con l'introduzione di elementi originali; vedi fig. 1), mi racconta la seguente "storia": "C'erano due motoscafi che si inseguivano ... e così fece il principe e gli sparò e così fece anche il cattivo e gli sparò e lo mancò. Un grosso uomo viene a protestare per lo sparo e il fumo fumò tanta muffa. Quello che gli sparò gli venne i capelli rossi. E Spruzzo gli spruzzò allegria colorata. Arrivò un aereo a spararlo, ma però un bellissimo aereo gli sparò un bel colpo e morì l'aereo che doveva sparare al motoscafo. E così fece e questo uomo andò in un aereo dove cercò di sparare, ma il nostro cuore è di presentare una bella storia di Coco. Fine della storia ... anzi no ... allora il lupo di mare andò in un mare, poi il leone lo uccise, poi tornò in vita. Il grosso uomo sparava a Superman. Superman gli tira un colpo e lo uccise; il sangue gli fece calare la palpebra e andò in cielo e una bella sirena gli scoppiò gli occhi. Qualcun altro gli corse dietro come un pazzo, ma un giorno il piroscalo lo uccide e finisce la puntata di questa storia". Penso sia superfluo ogni commento: l'estrema frammentazione, la mancanza di una trama, l'exasperazione dei contenuti distruttivi, la confusione dei ruoli (buoni e cattivi), la bizzarria di certe associazioni (simili ad un pensiero delirante), l'assoluta incoerenza rispetto a quanto giocato nella prima fase della seduta, sono una "chiara" rappresentazione del caos interno nel quale si sta muovendo Luca e del caos del "campo" nel quale siamo inseriti e che comprende anche me.

Decido (se non altro per sopravvivere) di intervenire in maniera più direttiva nelle sedute successive, inserendo elementi di strutturazione del campo, frenando la tendenza alla frammentazione di Luca e cercando di fungere da contenitore ed organizzatore delle sue produzioni. Inizio con la strutturazione dello spazio fisico, usando il materiale della psicomotricità per delimitare le diverse aree della rappresentazione; commento ad alta voce quello che accade sulla scena, così che il racconto diventa a "due voci" e limita le digressioni (pur non impedendole); inizio la seduta ricordando che cosa era accaduto in quella precedente e la termino cercando di "chiudere" almeno parzialmente la scena e rimandando al prossimo incontro con un "Riusciranno i nostri eroi a ...? Lo vedremo nella prossima puntata", che diventa una sorta di "rituale" di chiusura; spesso gli chiedo ancora di disegnare e intanto gli

racconto nuovamente, sotto forma di fiaba (“C’era una volta ...”), quello che è successo nel gioco precedente, invitandolo a partecipare alla narrazione.

Questa azione massiccia di contenimento e strutturazione (vedi funzione α nei capitoli 2.1, 3.1 e 3.3), che lascia comunque ampio spazio alle proposte del bambino, sembra essere ben accolta da Luca e rispondere effettivamente ad un suo bisogno (oltre che ad un mio): a inizio seduta costruisce con me i castelli, il mare, le montagne, ecc., che saranno i luoghi della rappresentazione successiva; le storie iniziano ad avere uno svolgimento decisamente più logico e la trama si sviluppa in maniera via via più articolata, ma coerente; la frammentazione e le digressioni sono più contenute, così come la ripetizione coatta di certe scene, pur non scomparendo del tutto, si fa meno insistente o si concentra solo in certe fasi della storia; la chiusura e la riapertura delle sedute gli permettono di non “perdere il filo” e di non dover ricominciare ogni volta da capo oltre che stimolare la rielaborazione tra una seduta e l’altra; il disegno diventa meno caotico e la partecipazione alla narrazione finale sempre più attiva e partecipe, finché Luca arriva a raccontare da solo la storia.

In questo clima più sicuro ed organizzato possono finalmente emergere vissuti che prima non avevano la possibilità di esprimersi o che sarebbero andati perduti nella confusione o che non sarebbe stato possibile gestire opportunamente e si presentano le prime significative trasformazioni in senso evolutivo. Ecco un esempio di storia rappresentata e narrata al sesto mese di terapia: “C’era una volta un esercito che difendeva un piccolo castello. Dall’altra parte della valle c’era una grande castello difeso da un esercito di nemici molto cattivi. I capi dell’esercito dei buoni erano Batman e Robin, che dissero ai loro uomini: ‘Andiamo a conquistare il castello dei cattivi’. Quando arrivano iniziano a combattere. Muoiono dei soldati da una parte e dall’altra e Robin si ferisce ad una gamba, ma Batman lo salva e lo cura con una medicina prodigiosa. Batman e Robin tornano a combattere e vincono il nemico, anche se tutti gli uomini sono morti. Poi vanno ad abitare nel castello, mangiano, dormono e vivono tranquillamente, finché un giorno arriva un bambino che si è perso nel bosco e dice: ‘Aiuto, aiuto, fatemi entrare, nel bosco c’è un lupo che vuole mangiarmi e mi sta inseguendo’. Batman e Robin lo fanno entrare e lo adottano come figlio. Un giorno

arriva il lupo al castello, ma Batman lo vede in lontananza e dice al bambino: ‘Vai nella tua camera al sicuro, che ci pensiamo noi’. Quando il lupo arriva, Batman e Robin lo fanno entrare e lo uccidono. Il bambino esce dalla sua camera e i tre fanno festa insieme. E vissero felici e contenti”. Come si può facilmente notare questa storia è decisamente diversa nella struttura e nei contenuti da quella raccontata tre mesi prima. Dal punto di vista strutturale è evidente un livello di organizzazione decisamente superiore, una chiara distribuzione spaziale ed una ordinata scansione temporale (con un inizio ed una fine ben definiti), una trama più articolata, ma coerente e logica nello sviluppo, dei personaggi chiaramente individuabili e caratterizzati. Dal punto di vista contenutistico spiccano in particolare due aspetti, a mio avviso, piuttosto significativi, che indicano la presenza di un’evoluzione in corso: 1) dalla prevalenza assoluta dell’aggressività distruttiva che caratterizzava le prime storie, si è passati ora alla rappresentazione di una certa varietà di sentimenti e stati d’animo, finemente differenziati: la paura, la gioia, il dolore, la rabbia, ecc.; 2) l’identificazione si attua con personaggi coraggiosi e forti, ma non più onnipotenti: vi è cioè la possibilità di essere colpiti e feriti, senza che ciò comporti necessariamente la distruzione totale; parimenti vi è la possibilità di guarire e di ritrovare la propria integrità corporea.

Si evidenzia inoltre un altro elemento importante relativamente nuovo: la presenza di una coppia di protagonisti (comparsa già in alcune storie precedenti sotto diverse forme: il drago e il draghetto, i due amici guerrieri, ecc.), in cui uno è più forte e spesso più vecchio e salva e protegge l’altro (Batman salva Robin ferito e lo cura, i due accolgono il bambino e lo proteggono dal lupo). Dal secondo vertice di lettura tale configurazione potrebbe rappresentare l’inizio di un movimento identificatorio nei confronti della figura maschile adulta (non più persecutore come nelle prime sedute), ma dal terzo vertice essa appare una risposta del bambino ai miei interventi di contenimento e la percezione dell’attuale “campo” di relazione con me: inizia a potersi fidare, mi dà la possibilità di aiutarlo, può permettersi di svelarmi le sue debolezze e le sue paure (l’immagine è ben diversa da quella iniziale, quando i suoi aerei improvvisamente precipitavano ed io non potevo intervenire). Non è certamente una

sicurezza acquisita una volta per tutte: l'angoscia di morte non è mai completamente sanata ed è come se Luca dovesse continuamente chiedere conferma rispetto alla mia presenza; in quel periodo continua a presentare spesso coppie di protagonisti nelle nostre storie e ancora diversi mesi dopo, quando giochiamo a fare il Presidente della Repubblica e la sua guardia del corpo, propone la possibilità e la paura che la guardia del corpo possa "impazzire" ed uccidere il Presidente (vi è forse anche un riferimento al padre, che in certi momenti perde il controllo e diventa dilagante ed aggressivo?).

Nelle sedute successive a quella sopra riportata, Luca continua a costruire storie che riguardano il castello, gli attacchi che subisce dall'esterno da parte di lupi e mostri divoranti e la necessità di rinforzare le mura per difendersi. La conclusione corrisponde sempre con la costruzione di mura solidissime, che nessuno riuscirà ad abbattere, e con una grande festa all'interno; Luca darà a questa costruzione il nome di "castello cinese". Qualche seduta più avanti propone una storia nella cui scena iniziale ci sono due castelli contrapposti: in uno comanda un re buono, nell'altro un re cattivo. L'esercito dei cattivi attacca il castello dei buoni e vi sono perdite da entrambe le parti. Il re buono ha una figlia e il re cattivo decide di ucciderla. Un soldato del re cattivo si traveste da guardia del re buono, ottiene di entrare nella stanza della principessa e la uccide. Il re buono piange per la morte della figlia e ordina ai suoi uomini di difendersi con più forza. Vengono uccisi tutti i soldati del re cattivo, il quale però attacca di persona trasformandosi in drago-demonio; poco dopo quest'ultimo viene colpito dai soldati e cade nel fosso tra i coccodrilli. Ora l'esercito dei buoni può occupare il castello dei cattivi; ma il drago-demonio è ancora vivo, si trasforma in mostro che divora tutto ed inizia ad attaccare il castello. Viene colpito ripetutamente, sconfitto temporaneamente, ma non si riesce ad eliminarlo definitivamente; anche la strategia di legarlo e di gettarlo nel fiume non funziona. Dopo averlo eliminato temporaneamente ancora una volta, i soldati fanno festa e decidono di rinforzare il castello, trasformandolo nel "castello cinese". Il mostro ritorna, scuote il castello, si sviluppa una battaglia ed infine i soldati riescono a prenderlo, a buttarlo nel castello stesso e a chiuderlo dentro; poi fanno festa sulle mura del castello. Io concludo come al solito:

“Riuscirà il mostro a liberarsi dalla trappola? Lo vedremo nella prossima ...”; Luca mi interrompe: “No, di lì non esce più”.

Come si può vedere, la storia risulta piuttosto articolata, ben organizzata e compaiono temi nuovi; l'elemento centrale, tuttavia, mi sembra, anche perché è lo stesso che mi propone da alcune sedute, il pericolo rappresentato dal “nemico” e la necessità di costruire delle mura solide, indistruttibili. Il “nemico” finale è sempre un lupo o un mostro divoratore: ecco il riemergere delle angosce orali distruttive con cui Luca evidentemente sta ancora facendo i conti (anche se le storie dimostrano che il bambino ha già avuto accesso ad altre forme più evolute di aggressività); l'esigenza di rinforzare le mura sta ad indicare probabilmente un lavoro di consolidamento delle difese dall'aggressività esterna ed interna (proiettata all'esterno) e di rinforzo dell'identità personale, che Luca sta affrontando in questo periodo. Quest'ultima storia però sembra presentare una soluzione più definitiva al problema, sancita dalla frase: “Di lì non esce più”; essa consiste nel rinforzare le difese e la capacità interna di contenimento (le mura del castello cinese), in modo da poter controllare le spinte aggressive/distruttive, senza doverle proiettare all'esterno e sentirsene minacciato.

Mi sembra una conquista piuttosto importante e vorrei comunicargli “ufficialmente” che “ho capito”, che “sono d'accordo” e che le cose stanno proprio così (lo conferma la “saggezza popolare”). Mi viene immediatamente in mente la fiaba de *I tre porcellini*: in essa sono trattati, tra gli altri, proprio i temi dell'aggressività orale/distruttiva e la necessità di rinforzare l'Io e le capacità interne di contenimento; è soprattutto significativa l'ultima scena: il lupo entra nella casa (l'aggressività è riportata all'interno), brucia nel camino (l'aspetto distruttivo dell'aggressività viene eliminato) e la sua carne diventa cibo buono per i porcellini (l'aggressività depurata dalla distruttività e opportunamente gestita è una buona risorsa interna). La fiaba rappresenta dunque una conferma delle conquiste di Luca e ne “aggiunge un pezzo”, propone cioè un livello di elaborazione ancora superiore (l'aggressività come aspetto non solo da controllare, ma anche da utilizzare positivamente).

Decido di raccontare la fiaba a Luca, che accetta molto volentieri: è particolarmente attento ed eccitato durante la mia narrazione, cerca continuamente di

anticipare i momenti salienti ed appare visibilmente soddisfatto della conclusione. Alla fine commenta: “La casa di mattoni non è andata giù perché era più resistente, come il castello cinese”; è la conferma che il mio messaggio è arrivato. Subito dopo produce un disegno molto ordinato (fig. 2), ben colorato, preciso nei particolari, assolutamente diverso da tutti i disegni precedenti (in cui regnava il caos): è la rappresentazione del castello cinese. Uscito dalla stanza va incontro alla mamma e le dice subito che gli ho raccontato *I tre porcellini*, riportando, con entusiasmo, alcune scene salienti: è la prima volta che Luca racconta alla mamma qualcosa della seduta, come se in quell’occasione il “nostro” linguaggio per raccontare le cose profonde si fosse evoluto al punto da poter essere utilizzato per comunicarle anche ad altri.

Dalla seduta successiva, i temi della divorazione e del rinforzo delle mura spariscono completamente; le storie ora si orientano su altre tematiche: il rapimento delle principesse, gli incantesimi, la liberazione attraverso azioni coraggiose. Si introduce un altro cambiamento significativo: spesso Luca inizia la seduta raccontandomi la storia che dovremo successivamente rappresentare e chiedendomi di scriverla. La capacità narrativa, dunque, si è sviluppata al punto da potersi separare dalla rappresentazione concreta e diventare possibilità di pianificazione e progettazione in astratto; la richiesta di scrivere le storie può essere interpretata come la necessità di fissare in maniera più definita le conquiste fatte insieme. La storia riportata nell’Introduzione risale a questo periodo.

Alcune sedute dopo proporrò a Luca la fiaba di *Rosaspina* (in riferimento alle tematiche del rapimento, degli incantesimi, delle azioni coraggiose, che rimandano alle problematiche della separazione/individuazione e dell’aspirazione alla superiorità) con le stesse modalità e le medesime motivazioni prima descritte, che, per brevità, non riporto. In questo caso, la narrazione della fiaba ha avuto una funzione meno definitiva di “chiusura” di un argomento (come era stato per *I tre porcellini*), mentre è risultato più evidente l’effetto di “apertura” a nuove elaborazioni, su cui Luca sta ancora lavorando attualmente.

Nell’ultimo periodo ho avuto più volte conferma dell’importanza per Luca di aver acquisito una maggior capacità di raccontare. In una seduta di alcuni mesi dopo

rispetto a quanto prima esposto, colgo subito che è successo qualcosa di particolare: Luca quasi non mi saluta, incomincia subito a far combattere i soldatini, senza strutturare minimamente gli spazi, e procede per circa mezz'ora con scontri distruttivi molto simili a quelli delle prime sedute, tagliandomi completamente fuori. Solo alla fine della seduta dice di volermi raccontare una storia: “C’era una volta un pozzo, dove un bel giorno si vide nascere un bambino di cristallo. Il paese non fu felice perché quel bambino era un pasticcione, non sapeva bene le parole e non sapeva neanche scrivere. Un bel giorno la mamma di cristallo gli disse: ‘Se scrivi bene mi rendi felice, bambino mio’. Poi il bambino buttò una torta in faccia alla mamma e poi la mamma si arrabbiò e lo cacciò fuori dal pozzo e così lui si mise a piangere. Si sedette su un pezzo di albero rotto e poi un bambino normale lo vide piangere e disse: ‘Non piangere, ti porterò a casa mia, dalla mia mamma che ti preparerà qualcosa di veramente delizioso’. E il bambino di cristallo fu felice e andò a casa sua”. All’uscita dalla seduta, la collega che segue i genitori mi racconta che le maestre di Luca si sono lamentate, proprio in quei giorni, per alcuni comportamenti inadeguati a scuola ed il sistema familiare è andato in crisi. Luca mi aveva comunicato chiaramente la crisi attraverso la regressione all’inizio della seduta ed era poi riuscito a “parlarmene” attraverso la storia conclusiva. La capacità di “raccontare” diventa, in maniera più esplicita, capacità di “raccontarsi”.

Non a caso, probabilmente, nelle sedute successive, accanto alle produzioni immaginarie sempre molto ricche, Luca inizia a fare alcuni riferimenti alla realtà: dapprima sotto forma di domande (del tipo: “Che cos’è un collegio? Ne parlavano nel telefilm che ho visto ieri sera”); oppure rivolte a me, come: “Ma tu sei sposato? Dove abiti?”), più avanti raccontandomi (sebbene molto succintamente) alcuni episodi avvenuti a scuola o a casa (ad esempio i litigi con i compagni di scuola o il ricordo del nonno morto l’anno precedente). La capacità di raccontare il suo mondo interno diventa anche capacità di “raccontarsi nella realtà”: questa acquisizione potrà essere molto utile nel proseguimento della terapia, perché ci permetterà di portare avanti parallelamente sia il lavoro sulle emozioni ed i vissuti, sia quello sull’esame di realtà, con l’obiettivo di rinforzare l’adattamento del bambino.

4.2 Marco

4.2.1 *Presentazione del caso*

Marco ha sette anni quando i genitori richiedono una consulenza psicologica, caldamente sollecitati dalla scuola. Le maestre descrivono il bambino come “irrispettoso, polemico, offensivo, insofferente ai richiami tanto da reagire con minacce, impropri e sputi, inosservante delle regole, svogliato e disinteressato agli argomenti trattati a scuola, molto carente nell’apprendimento, nonostante le sue buone potenzialità, incapace di rimanere attento per tempi più lunghi e di portare a termine i lavori, continuamente in movimento, disturbatore, scarsamente in relazione con i compagni se non per fare i dispetti”.

La madre, una giovane donna con l’aspetto di un’adolescente, sia nel modo di vestire che negli atteggiamenti (è molto curata, indossa abiti che mettono in risalto la sua femminilità e nel parlare dimostra insicurezza ed immaturità), si dice molto preoccupata ed in ansia per i comportamenti di Marco a scuola e a casa e dichiara di essere in molte occasioni incapace di gestirlo, in particolar modo quando fa i capricci e la “costringe a fare quello che vuole lui”. Dalla nascita del bambino è sempre stata molto apprensiva nei suoi confronti, con mille paure che gli potesse capitare qualcosa (andava dal pediatra quasi tutti i giorni); si sente molto sola nella gestione del figlio e, a tratti, le sembra di non farcela. Si dimostra assolutamente incapace di porre dei limiti efficaci e subisce ogni sorta di ricatto dal bambino, senza riuscire a reagire (Marco la “tiene in pugno” non mangiando e facendosi preparare cibi speciali, dicendole che preferisce stare con il papà e la zia ma non permettendole di uscire senza di lui, minacciando di “buttarsi giù dalla finestra” se non fa quello che vuole lui, vomitando quando viene contrariato e dandole la colpa, rivolgendosi a lei con parolacce ed insulti alternati a momenti di grande tenerezza, ecc.). Tale legame di “odio-amore” risulta estremamente invischiante ed è caratterizzato da un elevato livello di dipendenza reciproca e scarsa tolleranza rispetto alla separazione da parte di entrambi, forti componenti aggressive ed aspetti di erotizzazione del rapporto (come se il figlio fosse

un po' il sostituto del marito, più nelle intenzioni della madre che in quelle del bambino).

Il padre si dimostra una figura distante, assente (costantemente impegnata sul lavoro), poco consapevole delle difficoltà del figlio, per nulla capace di supportare la moglie nelle sue fragilità, anzi tendente a colpevolizzarla per il suo atteggiamento “poco deciso” con Marco (ripete come un ritornello: “Quando è con me non è così”), senza tuttavia farsi carico del problema.

Per quanto riguarda Marco, oltre ai problemi scolastici e di rapporto con la madre, si evidenzia un comportamento alimentare caratterizzato dal rifiuto di ogni cibo che non sia latte, pane, banane schiacciate (come un bambino piccolo) e pochi altri alimenti in piccole quantità; è piuttosto pigro nel masticare. Ha molte paure (del buio, degli animali, dell'acqua, di certe immagini), non riesce a portare avanti nessuna attività extra-scolastica (sport, teatro, ecc.), lega poco con i coetanei rispetto ai quali tende a porsi come leader autoritario, ha mucchi di giocattoli rotti, è estremamente disordinato.

Viene proposta, in prima battuta, un'indagine psicodiagnostica per il bambino, da cui emergono i seguenti aspetti rilevanti:

- a) dal punto di vista intellettuale il livello complessivo risulta nella media inferiore (Q.I.=92), con la presenza di un grado di disarmonia interna piuttosto significativo ed un divario rilevante tra le potenzialità di base (più che adeguate) e il rendimento in molte delle principali funzioni cognitive (in particolare l'attenzione e la concentrazione, le capacità logiche e di analisi/sintesi, la precisione percettiva, la capacità di giudizio e di anticipazione/progettazione); tale assetto (dovuto alla presenza di interferenze affettivo/relazionali) riduce notevolmente le capacità di apprendimento;
- b) sul piano dell'organizzazione affettivo/emotiva si conferma il quadro di disarmonia: aspetti più evoluti si intrecciano con modalità di funzionamento molto regressive; in particolare la gestione e l'espressione dell'aggressività risulta piuttosto primitiva, legata a dinamiche arcaiche di tipo sadico-orale e

vissuta come incontenibile e fortemente distruttiva, fonte di ansia per il bambino stesso;

- c) vi è il tentativo di utilizzare meccanismi simil-ossessivi di controllo, che tuttavia risultano, al momento, ampiamente inefficaci; di qui la continua richiesta di interventi dall'esterno di contenimento, accudimento e rassicurazione e la conseguente scarsa tolleranza alle frustrazioni (ogniquale volta l'ambiente esterno non può o non è in grado di soddisfare i suoi bisogni), con reazioni marcatamente aggressive;
- d) tale modalità di funzionamento si colloca all'interno di un rapporto molto regressivo, di tipo quasi simbiotico, con la figura materna (connotato da dipendenza e aggressività), che crea rallentamenti significativi nel processo di separazione/individuazione e di identificazione sessuale (la figura paterna, infatti, risulta ancora poco significativa nello psicologismo del bambino, pur presentandosi alcune tematiche di tipo edipico che confermano la disarmonia del quadro evolutivo, in cui, accanto a dinamiche più mature, sono presenti "conti in sospeso" rispetto a problematiche più arcaiche);
- e) sul piano del rapporto con il reale, al di sotto dei comportamenti aggressivi e provocatori, si evidenzia un atteggiamento di base di tipo "depressivo", caratterizzato da: paura di sperimentarsi in situazioni nuove, tendenza ad abbandonare e a dichiararsi incapace di fronte a compiti che richiedono un certo livello di autonomia ed una prestazione, attività di costruzione piuttosto ridotta, frammentazione dell'azione e richiesta di intervento dell'adulto;
- f) dal punto di vista delle relazioni interpersonali, il tipo di funzionamento sopra descritto è all'origine di difficoltà di integrazione con il gruppo di coetanei; inoltre, nel rapporto con gli adulti, l'aumento delle richieste di contenimento, via via sempre meno adeguate all'età, e l'inasprimento delle dinamiche aggressive comportano un incremento progressivo delle difficoltà di gestione della relazione, anche perché il bambino tende a riproporre al di fuori del nucleo familiare le sue modalità regressive di comportamento, in particolare con le figure femminili.

Alla luce di quanto emerso, si è proposto un intervento di psicoterapia individuale per Marco, unitamente a colloqui quindicinali di sostegno per i genitori.

4.2.2 La psicoterapia: dalle fiabe alle storie

Il lavoro psicoterapeutico con Marco, nel momento in cui scrivo, è ancora agli inizi (quarto mese), per cui la trattazione del caso sarà necessariamente più stringata e meno completa di quella precedente, oltre che meno significativa dal punto di vista dell'evoluzione del caso stesso; tuttavia ritengo che alcuni passaggi avvenuti siano piuttosto interessanti rispetto all'argomento qui trattato e possano fornire, sul piano metodologico, un esempio di utilizzo diverso delle storie e della fiabe (per lo meno per quanto riguarda la loro sequenza, ma anche per il modo di proporle), in un setting psicoterapeutico individuale.

Durante le prime sedute Marco si dimostra molto frammentato nella produzione ludica. A differenza di Luca, che riempie l'ora con la ripetizione coatta delle medesime scene, Marco non riesce a soffermarsi su nulla, abbandona spesso il gioco appena intrapreso perché "si stufa" (dice lui) oppure "non ci riesce" (più realisticamente), ha momenti di inazione in cui sembra non desiderare far nulla (chiede a me di decidere a che cosa giocare, ma poi non accetta le proposte e riparte da qualcos'altro a caso, quasi per "riempire un vuoto"), mi chiede spesso di portare avanti ciò che lui ha incominciato, mentre già si dedica ad un'altra attività.

Riconosco, in questi comportamenti, la sua "depressione" di base, ma anche la necessità di controllare la relazione, esigendo un mio continuo adattamento ai suoi bisogni, chiedendomi di fare delle cose al posto suo (forse per impedirmi di farne delle altre), di fatto non lasciandomi la possibilità di proporre o condurre qualcosa.

La tematica del controllo, inteso sia come controllo delle pulsioni interne (secondo vertice di lettura), sia come controllo del campo relazionale terapeutico (terzo vertice), predomina in tutto il primo periodo ed è espressa, oltre che dall'atteggiamento generale di Marco, anche da alcuni giochi che propone in diverse sedute e da alcune situazioni che si ripetono; eccone alcuni esempi: 1) il gioco del "domino" (consistente nel mettere in equilibrio una serie di piccoli rettangoli di plastica, in modo che, se ne cade uno, cadono tutti); 2) il gioco della fattoria in cui vengono costruiti molti recinti

in cui rinchiudere e suddividere per tipologie diverse gli animali; 3) l'espressione frequente: "Mi scappa la pipì (o la cacca), ma la tengo, tanto poi mi passa"; 4) la costruzione della casa con il materiale in gomma piuma, in cui lui si inserisce: di lì mi dice di fare il vento e il terremoto e di contare fino a tre; al tre è lui a buttare giù la casa da dentro (se lo faccio io si arrabbia molto); inoltre mi dice sempre di lasciare una finestra nella costruzione della casa (per controllare quello che succede fuori) e si porta dentro una corda legata ad un chiodo fissato al muro della stanza; 5) la richiesta di portare a casa i suoi disegni (con il doppio significato di impedire un mio controllo nei suoi confronti e di mantenere lui il controllo sulle emozioni espresse nei disegni).

Dopo alcune sedute giocate su questo registro, le produzioni ludiche di Marco fanno intendere che i meccanismi di controllo prima evidenziati non sono poi così efficaci e le pulsioni, in particolare quella aggressiva, possono emergere in maniera dilagante. Ad esempio, nel gioco della fattoria alcuni animali feroci escono dalla gabbia in cui erano rinchiusi, divorano tutti gli altri animali e, in un crescendo di aggressività, distruggono tutta la fattoria, uccidendo anche il padrone; in un'altra versione dello stesso gioco, compare un cocodrillo che fa strage di tutti gli animali, divorandoli ad uno ad uno e finendo con il divorare anche il contadino e la fattoria stessa; in una terza versione gli animali sono inghiottiti dalle sabbie mobili (la natura sadico orale dell'aggressività e le connesse angosce di divorazione emergono con chiarezza).

Di pari passo con la rappresentazione simbolica dell'aggressività dilagante ed incontrollata, Marco sembra richiedere, sempre simbolicamente, un intervento contenitivo dall'esterno, cioè da me: ad esempio mi chiede di ricoprirlo completamente di cuscini di gomma piuma (e di ripetere l'operazione più volte non appena ne esce fuori); mi invita a continuare la costruzione, da lui incominciata, con i pezzi del domino, dicendo che lui non ci riesce e appena tocca butta giù tutto, e mi esorta a riprendere da capo subito la costruzione non appena questo avviene; nel gioco della fattoria mi chiede di trovare dei contenitori per il fango (sabbia) che deve scaricare dal camion (qui l'aggressività pare assumere caratteristiche più evolute rispetto alla primitiva divorazione). Ancora una volta il gioco rappresenta le dinamiche prevalenti

del mondo interno del bambino (aggressività dilagante, inefficacia dei meccanismi interni di controllo, bisogno di trovare all'esterno le funzioni contenitive), ma anche le dinamiche del campo relazionale attuale (dall'iniziale diffidenza con messa in atto di meccanismi di difesa e di controllo della relazione stessa, ad un graduale avvicinamento che consente una più genuina espressione di sé insieme ad una sempre più esplicita richiesta di contenimento).

Nelle sedute successive, il processo avviato si muove verso una rapida escalation e Marco sembra mettermi alla prova: sono veramente in grado di contenere la sua aggressività e la sua angoscia, quando si manifestano in tutta la loro potenza? Come reagirò? Andrò in ansia anch'io? Ne uscirò distrutto?

L'aggressività simbolizzata diventa aggressività agita in seduta: i miei contenitori per il suo fango non sono mai sufficienti e allora la sabbia esce dappertutto, sporca il pavimento e Marco inizia anche a lanciarmela; il gioco dello scontro tra mostri (giocattoli in plastica) si trasforma in tentativi ripetuti di rompere i giocattoli stessi, percuotendoli violentemente; inizia ad urlare in seduta dicendo parolacce e guardandomi con aria di sfida; fa "scenate" in chiusura di seduta perché non vuole andarsene e mette a soqquadro tutta la stanza, oppure si precipita fuori e scende in strada urlando, senza aspettare la mamma, ecc.

Mi rendo conto che è necessario intervenire ricordando al bambino le basilari "regole del setting", dimostrandomi a tratti più "direttivo" e ponendo divieti precisi di fronte agli agiti più pesanti; ciò ha sicuramente un effetto immediato di contenimento e limitazione, ma mi sembra riduttivo e rischioso fermarmi lì. E' necessario comunque trovare un canale di espressione ed elaborazione di tali dinamiche interne e relazionali del campo, anche perché Marco sta riprendendo il gioco del domino e delle freccette, il che mi sembra una reazione difensiva che difficilmente potrà portare ad evoluzioni significative. Un altro aspetto mi sembra importante: il gioco simbolico fino ad ora prodotto è caratterizzato da una forte povertà, un'articolazione della trama molto ridotta, una rapida degenerazione nella distruzione totale dei protagonisti e dello scenario stesso (nel gioco della fattoria, ad esempio, non solo tutti gli animali vengono divorati, ma anche la fattoria stessa e pure l'aggressore, alla fine, muore), senza

possibilità di evoluzione (se non per la via dell'agito); inoltre la verbalizzazione ha un ruolo del tutto marginale. Ciò contrasta con quanto emerso in fase diagnostica e cioè un quadro in cui le capacità verbali, di astrazione e concettualizzazione e di accesso al simbolico risultano piuttosto sviluppate.

Penso allora di giocare la carta delle fiabe, con il duplice obiettivo di proporre uno strumento che fornisca materia prima e ricchi stimoli per la rappresentazione delle dinamiche interne, con proposte evolutive, e nello stesso tempo una struttura contenente in cui muoversi (vedi le funzioni del contenuto e della struttura della fiaba ai capitoli 2.1 e 2.2). Mi sembra, inoltre, che nel caso specifico l'uso del libro, quasi come "oggetto mediatore" concreto nella relazione e come "testo scritto" ulteriormente strutturante il campo, sia preferibile al solo racconto.

Al termine di una seduta, estraggo dalla mia valigetta un libro di fiabe e dico: "Guarda Marco, ho portato un libro". "Che cos'è?" "È un libro di fiabe, possiamo leggerne alcune insieme, se vuoi". Si avvicina e inizia a sfogliare il libro attentamente, soffermandosi sulle immagini, in particolare quelle più forti. "Va bene" aggiunge dopo un po' "scegliamone una, tu me la leggi e poi mi fai anche le fotocopie, così me la legge pure mia mamma". Lascio a lui la scelta: la prima è *Hansel e Gretel*; inizio subito con il racconto, ma Marco si dimostra molto distratto, mi interrompe spesso con interventi a sproposito, mentre gioca con l'elicottero. Proseguo il racconto fino all'abbandono dei bambini nel bosco e rimando il resto alla prossima seduta.

La seduta successiva, Marco mi chiede subito se ho portato il libro e alla mia risposta affermativa dice di voler prima fare un'altra cosa: mi ripropone il gioco della casa e del vento, risalente a qualche mese prima; iniziamo subito a costruire (questa volta con la sua partecipazione). Ricordando la ripetitività del gioco così come era stato proposto la prima volta, provo a dare un'apertura di senso: "Sembra proprio una delle case de *I tre porcellini*". "È vero" risponde "potremmo fare proprio quella storia lì". Alla narrazione e contemporanea rappresentazione della fiaba de *I tre porcellini*, seguono, nelle sedute successive, *Hansel e Gretel* e *Cappuccetto Rosso*.

Al di là della specificità delle singole fiabe, è interessante rilevare almeno due aspetti: a) tutte e tre le fiabe ruotano attorno alle tematiche dell'aggressività e avidità

orale (il lupo ne *I tre porcellini* e *Cappuccetto Rosso* e la strega in *Hansel e Gretel*) e dell'angoscia di separazione (separazione come abbandono in *Hansel e Gretel*, come momento inevitabile della crescita ne *I tre porcellini*, come trasgressione in *Cappuccetto Rosso*); b) in tutte e tre le fiabe compare il tema della trasformazione (buono/cattivo, protettore/aggressore): in *Hansel e Gretel* la mamma buona morta è sostituita dalla matrigna malvagia e la strega che inizialmente si propone come vecchietta accogliente e dolce, che soddisfa ogni desiderio dei bambini, si rivela successivamente come divoratrice dei suoi ospiti; in *Cappuccetto Rosso* la nonna viene sostituita nel letto dal lupo; ne *I tre porcellini* il lupo si presenta, bussando alla porta, come un amico e solo successivamente viene scoperta la sua vera identità.

Tali tematiche corrispondono ai principali nodi evolutivi di Marco: l'angoscia legata al processo di separazione/individuazione, il rapporto simbiotico con la figura materna e le relative fantasie di fusione e divorazione, la gestione dell'aggressività. Nella narrazione/rappresentazione Marco si dimostra molto coinvolto emotivamente: inizialmente appare piuttosto preoccupato nelle scene cruciali de *I tre porcellini*, tanto da inventare un sistema di corde che gli permette di azionare, dall'interno delle case, un carillon appeso al muro, con funzione di "sospendere" momentaneamente l'azione (quando il lupo si avvicina e cerca di entrare in casa, Marco ha bisogno di un attimo di tregua); successivamente accetta di interpretare anche il ruolo degli aggressori (che prima rifiutava), provando gradualmente sempre più piacere nel rappresentare simbolicamente le scene della divorazione.

E' interessante notare come molto spesso faccia riferimento al libro e richieda che la rappresentazione sia fedele al testo, forse come garanzia rispetto a quello che stiamo facendo, rispetto al fatto, cioè, che non si farà nulla di pericoloso o inaspettato (l'angoscia di perdere il controllo è ancora forte, ma il livello di fiducia e di collaborazione nei miei confronti ha subito un incremento considerevole).

Durante tutto quest'ultimo periodo, Marco non ha più proposto comportamenti aggressivi o provocatori, è molto più organizzato nelle attività e costruttivo, mi aiuta a fine seduta a riordinare la stanza ed esce rilassato senza fare "sceneggiate". In una

seduta mi ha portato un suo libro di fiabe e mi ha chiesto dove se ne possono acquistare altri.

A questo punto è ancora presto per dire se l'uso delle fiabe permetterà un'effettiva elaborazione ed evoluzione delle problematiche emotive e relazionali del bambino e attraverso quali tappe e quali trasformazioni nell'uso dello strumento stesso: non è certamente la sola "rappresentazione teatrale" dei conflitti a garantirne la risoluzione, ma trovare un canale attraverso il quale essi possano essere comunicati e condivisi nella relazione terapeuta/paziente penso costituisca un prerequisito essenziale per poterci "lavorare sopra".

In quest'ottica mi pare molto significativo l'ultimo sviluppo a cui ho assistito in una seduta con Marco: dopo la rappresentazione di *Cappuccetto Rosso* con le marionette, mi propone di inventare qualcosa di nuovo e costruisce una storia originale, mentre la rappresenta. Essa narra di un re, una regina e il diavolo; il diavolo rapisce la regina e la sottomette completamente al suo volere: quando lui dorme lei deve dormire, quando lui mangia lei deve mangiare, ecc. I tentativi del re di liberarla falliscono tutti, anche perché viene ingannato ripetutamente da improvvise trasformazioni dell'inferno in paradiso e di angeli in diavoli e perché l'incantesimo del diavolo è molto forte. La soluzione è che anche il re si sottometta al diavolo: in questo modo potranno vivere tutti felici e contenti.

Al di là delle interpretazioni possibili che rimandano (sullo spunto delle fiabe precedentemente rappresentate) alla problematica del rapporto simbiotico con la madre, in cui non c'è spazio per un terzo a meno che non entri nella stessa dinamica fusionale, e all'ambivalenza buono/cattivo rappresentata dalle trasformazioni (su cui si potrà lavorare successivamente a partire dalla storia stessa), ciò che mi sembra più significativo per Marco è l'aver avuto accesso alla possibilità di raccontare e raccontarsi con un linguaggio più evoluto all'interno di un contenitore condiviso, segnale di una elaborazione già in corso e di una storia comune che si va costruendo.

A differenza di quanto avvenuto con Luca, il percorso di Marco si è sviluppato a partire dal racconto e dalla rappresentazione delle fiabe per giungere successivamente all'invenzione di storie originali vere e proprie. L'iniziale frammentazione e

disorganizzazione dell'azione, la simbolizzazione povera e bloccata con tendenza all'agito, il campo relazionale caratterizzato prevalentemente da dinamiche di controllo e scarsa sintonizzazione, hanno trovato nella fiaba un elemento strutturante, uno stimolo ed un'apertura all'elaborazione simbolica, uno strumento di comunicazione condiviso; la possibilità di sperimentarsi più volte all'interno di questo contenitore (che ha consentito l'espressione delle problematiche interne e relazionali e la loro condivisione in un clima di sicurezza dove vissuti angosciati e destrutturanti si trasformano in rappresentazioni gestibili ed elaborabili) ha avuto un immediato effetto di contenimento e di sblocco, ma soprattutto ha permesso al bambino, nello stesso tempo, di interiorizzare gradualmente gli elementi costitutivi delle fiabe stesse (formali e di contenuto) e di sviluppare la funzione organizzatrice del narrare, fino a poterla utilizzare per raccontare le proprie storie e, in definitiva, la propria "storia".

Nel caso di Luca, la capacità narrativa era già presente nelle prime fasi della terapia e, supportata e stimolata, ha conosciuto una rapida evoluzione; una maggior organizzazione del campo relazionale e gli interventi strutturanti del terapeuta hanno consentito al bambino di utilizzare il mezzo narrativo con più efficacia e di produrre storie condivise che sono diventate il principale "luogo" di elaborazione, di incontro e di monitoraggio della relazione stessa. Le fiabe, in questo percorso psicoterapeutico, sono state introdotte come passaggio successivo rispetto alle storie ed hanno rappresentato un momento di restituzione da parte del terapeuta e di conferma della validità "universale" delle esperienze raccontate dal bambino e delle soluzioni da lui adottate. In questo senso le fiabe hanno avuto talvolta una funzione di "chiusura" nel senso di "risoluzione condivisa" e "superamento" di determinate problematiche, altre volte di maggiore "apertura", suggerita dalla ricchezza delle storie stesse, sia in senso strutturale (la fiaba ha aiutato Luca a separare il racconto dalla rappresentazione concreta e a sviluppare le fondamentali capacità di pianificazione e progettazione in astratto), sia rispetto ai contenuti (certi aspetti inizialmente trascurati dal bambino, perché impegnato in altre "battaglie", sono passati successivamente in primo piano e sono diventati spunto per ulteriori elaborazioni).

Nel caso di Marco, invece, il percorso è stato inverso: l'interazione ludica con il terapeuta non ha prodotto un consolidamento delle capacità costruttive, narrative e comunicative del bambino, anzi ha condotto a movimenti massicciamente regressivi e destrutturanti, con frequenti passaggi all'atto. L'intervento contenitivo attuato attraverso il rinforzo delle regole ha consentito una ridefinizione ed una riorganizzazione del campo relazionale, con il rischio tuttavia di portare ad un blocco espressivo, con l'impossibilità di "mettere in gioco" e quindi di elaborare le dinamiche interne disturbanti. La fiaba ha rappresentato quello strumento "mediatore" che ha consentito di strutturare un "luogo" condiviso in cui poter "parlare" di sé (la scelta non è stata casuale) senza farlo direttamente e con le garanzie di solidità, prevedibilità, controllo e risoluzione dei conflitti che le fiabe offrono. Questa esperienza ripetuta ha permesso il consolidamento di una "tranquillità" (interna e relazionale) e l'acquisizione di strumenti espressivi, tali da consentire al bambino di costruire da sé le sue storie e di condividerle nella relazione terapeutica.

Conclusioni

“Non sei completamente sconfitto fino a quando hai una buona storia da raccontare e qualcuno a cui raccontarla”: queste all’incirca le parole (se la memoria non mi tradisce) che i due protagonisti del film *La leggenda del pianista sull’oceano* (Tornatore) si scambiano in un momento particolarmente critico. Mi hanno colpito perché le sento vicine a quanto ho cercato di esprimere con questo lavoro e a quanto mi è capitato di sperimentare nell’incontro con i bambini in psicoterapia. Non sempre la situazione iniziale è questa: spesso prevale il silenzio, il gelo oppure il tumulto delle emozioni e l’incomunicabilità. Spesso è impossibile per il bambino condividere una storia e tantomeno la sua storia, perché non è in grado di pensarla, di sognarla, quindi di narrarla e per il terapeuta la tentazione di sostituire il vuoto o il pieno disorganizzato con gli schemi delle sue teorie, attraverso interpretazioni standard, è molto forte.

Ecco allora che mettersi in un atteggiamento di ascolto del bambino per cogliere quei segnali, anche minimi, che ci parlano di lui, del suo mondo interno, delle sue esperienze nella realtà, della nostra relazione in atto, è il presupposto indispensabile per poter svolgere quelle azioni di “contenimento”, “rappresentazione”, “trasformazione” e “apertura di senso” che consentiranno al bambino di narrare la sua storia e di costruire con noi una nuova storia, quando “l’angoscia senza nome” si trasforma in immagine e i “nuclei di impensabilità” in pensieri, comunicabili, condivisibili, elaborabili.

Come ricorda Ferro nell’introduzione al libro di Vallino “Raccontami una storia” (1998): “E’ questo il tipo di operazione che dovrebbe avverarsi in ogni operazione interpretativa: assumere quanto proviene dal paziente, renderlo ‘visibile’, e trasmettere il metodo: operare cioè delle ‘trasformazioni’ del non pensabile, dell’accumulo di elementi β (...) in pensabilità: ma farlo con discrezione, senza suscitare invidia o gelosia, senza attivare persecuzione o mortificazione, creando un ‘clima’ che faccia sì che questo ‘processo’ avvenga in modo naturale e che l’analista sia quasi un ‘enzima’, un ambiente facilitante, un maieuta. [...] Il paziente non vuole qualcuno che lo

decodifichi, ma semplicemente qualcuno che ‘lo aiuti a esistere’ attraverso una co-creazione che genera un mondo costruito insieme. Ma ripeto, il merito non è solo, o non è tanto la trasformazione contingente di β in α , ma il potenziare lo strumentario adibito alla trasformazione verso la pensabilità, potenziare cioè il cantiere delle trasformazioni narrative”.

Questo lavoro di potenziamento ritengo possa avvenire seguendo diversi percorsi ed utilizzando diversi strumenti, a seconda delle caratteristiche del paziente e delle sue risposte: nei casi clinici riportati, le fiabe e le storie inventate, seppur inserite in momenti diversi, con modalità ed obiettivi differenti, si sono mostrate strumenti molto efficaci nel processo terapeutico, sia per il loro potere “strutturante” (legato alle caratteristiche formali dei racconti), che si definisce attraverso le funzioni di contenimento, rassicurazione ed organizzazione dei contenuti mentali del bambino, sia perché consentono la rappresentazione dei contenuti stessi, rendendone possibile la comunicazione, l’elaborazione e la trasformazione in senso evolutivo, sia perché permettono l’integrazione e lo sviluppo della funzione stessa del narrare, che diventa capacità di narrarsi.

Tuttavia, per riprendere un concetto già anticipato nell’Introduzione e a più riprese sviluppato nei capitoli successivi, le fiabe e le storie inventate acquistano la loro efficacia soltanto all’interno di una relazione significativa tra narratore ed ascoltatore e, nel setting psicoterapeutico, vanno continuamente confrontate e lette alla luce della storia che si va costruendo tra il terapeuta e il piccolo paziente, sia nel senso che le storie costituiscono uno strumento di monitoraggio continuo di quanto avviene nel campo relazionale terapeutico, sia nel senso che la storia della relazione terapeuta-bambino rappresenta la garanzia esperienziale del fatto che ciò che si costruisce e si elabora nelle storie inventate e nelle fiabe è credibile ed utilizzabile nella realtà.

In questo senso, come ricorda Bastianini (1986), il percorso terapeutico diventa per il bambino “possibilità di articolare la propria fiaba, nell’incontro con il terapeuta, divenendo crescita, capacità di affrontare la vita, progetto in cui è possibile rischiare”.

Bibliografia

- Adler, A. (1926) *La conoscenza dell'uomo nella psicologia individuale*. Trad. it. Newton, Roma 1975.
- Adler, A. (1930) *Psicologia del bambino difficile*. Trad. it. Newton, Roma 1973.
- Adler, A. (1931) *Cos'è la psicologia individuale*. Trad. it. Newton, Roma 1976.
- Ansbacher, H.L., Ansbacher, R.R. (1956) *La psicologia individuale di Alfred Adler*. Trad. it. Martinelli, Firenze 1997.
- Aucouturier, B. (1996) *Seminario formatori ASEEFoP*, Tours.
- Aucouturier, B., Benincasa, G., Boileau, D. (1998) *Psicoterapia Infantile e Terapia Psicomotoria*. Atti del convegno, Torino.
- Baranger, M., Baranger, W. (1961-1962) *La situazione analitica come campo dinamico*. Trad. it. in: *La situazione psicoanalitica come campo bipersonale*, Raffaello Cortina, Milano 1990.
- Baranger, M., Baranger, W., Mom, J. (1983) *Processo e non processo nel lavoro analitico*. Trad. it. in: *La situazione psicoanalitica nel campo bipersonale*, Raffaello Cortina, Milano 1990.
- Bastianini, A.M. (1986) *Fiaba: uno spazio per vivere*. In: *La fiaba*, Atti del convegno, Torino.
- Bastianini, A.M. (1987) *Psicoterapia dell'infanzia in A. Adler. Proposta di un modello operativo ad orientamento adleriano in psicoterapia infantile*. In: *Alfred Adler e la psicologia individuale*, Atti del convegno, Aosta.
- Bastianini, A.M., Chicco, E. (1997) *Lo scenario fantasmatico e la sua evoluzione: riflessioni sull'esperienza dei gruppi di aiuto*. Convegno ASEEFoP, Milano.
- Bastianini, A.M., Vidotto, B. (1998) *Il complesso di inferiorità della psicoterapia infantile*. Convegno Nazionale SIPI, Torino.
- Benincasa, G. (1997) *I fantasmi arcaici*. Seminario formativo CFP, Torino.
- Benincasa, G. (1999) *La psicomotricità nei gruppi di aiuto*. Seminario formativo CFP, Torino.

- Benincasa, G. (1999) *Psicoterapia infantile*. Seminario formativo Scuola Adleriana di Psicoterapia, Torino.
- Benincasa, G. (2000) *Psicoterapia infantile*. Seminario formativo Scuola Adleriana di Psicoterapia, Torino.
- Bezoari, M., Ferro, A. (1989) *Interpretazione e funzioni trasformative nel dialogo analitico*. In: Riv. Psicoanal., 35/89.
- Bergeret, J. (1974) *La personalità normale e patologica*. Trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 1984.
- Bettelheim, B. (1975) *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Trad. it. Feltrinelli, Milano 1977.
- Bion, W.R. (1963) *Gli elementi della psicoanalisi*. Trad. it. Armando, Roma 1973.
- Canziani, G. (1993) *Introduzione all'edizione italiana di "La psicologia individuale nella scuola" di A. Adler (1929)*. Newton, Roma.
- Chiumenti, C. (a cura di) (1999) *Fiabe tradizionali italiane*. Demetra, Verona.
- Corrao, F. (1986) *Il concetto di campo come modello teorico*. In: Gruppo e funzione analitica, 7/86.
- Erikson, E.H. (1963) *Infanzia e società*. Trad. it. Armando, Roma 1996.
- Fe' d'Ostiani, E. (1998) *Dalla fiaba alla fiaba. Esplorazioni nel mondo psichico del bambino autistico*. Borla, Roma.
- Ferro, A. (1992) *La tecnica della psicoanalisi infantile. Il bambino e l'analista: dalla relazione al campo emotivo*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Freud, A. (1965) *Normalità e patologia del bambino*. Trad. it. Feltrinelli, Milano 1969.
- Freud, S. (1900) *L'interpretazione dei sogni*. Trad. It. Newton, Roma 1992.
- Freud, S. (1905) *Tre saggi sulla sessualità*. Trad. It. Newton, Roma 1992.
- Freud, S. (1908) *Il poeta e la fantasia*. Trad. It. Newton, Roma 1992.
- Freud, S. (1908) *Fantasie isteriche e loro rapporto con la bisessualità*. Trad. it. Newton, Roma 1992.
- Freud, S. (1925) *Inibizione, sintomo e angoscia*. Trad. it. Boringhieri, vol. 10, Torino 1967-1980.

- Grandi, L.G. (1986) *Saggi di psicologia del lavoro*. Proing, Torino.
- Grandi, L.G. (1995) *La psicodiagnosi*. Cortina, Torino.
- Grandi, L.G. (1999) *Il trattamento analitico delle nevrosi*. Seminario formativo Scuola Adleriana di Psicoterapia, Torino.
- Grimm, J., Grimm, W. (1997) *Le più belle fiabe di Grimm*. Mondadori, Milano.
- Grimm, J., Grimm, W. (1999) *Fiabe classiche*. Mondadori, Milano.
- Kaës, R., Perrot, J., Hochmann, J., Guérin, C., Méry, J., Reumaux, F. (1996) *Fiabe e racconti nella vita psichica. Mediazione della fiaba nella vita psichica*. Trad. it. Borla, Roma 1997.
- Kast, V. (1986) *Le fiabe che curano. Racconti popolari e psicoterapia*. Trad. it. Red, Como 2000.
- Klein, M. (1932) *La psicoanalisi dei bambini*. Trad. it. Martinelli, Firenze 1969.
- Klein, M. (1961) *Analisi di un bambino*. Trad. it. Boringhieri, Torino 1971.
- Isaacs, S. (1948) *Natura e funzione della fantasia*. Trad. it. in: Richard e Piggie, 2/95. Il Pensiero Scientifico, Roma.
- Lafforgue, P. (1995) *Petit Poucet deviendra grand*. Mollat Editeur, Bordeaux.
- Lafforgue, P. (1983) *La fiaba e l'inconscio. Un'esperienza clinica sulla psicosi*. Seminario formativo CFP, Torino.
- Lafforgue, P. (2000) *Atelier della fiaba*. Seminario formativo CFP, Torino.
- Lapierre, A., Aucouturier, B. (1980) *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Trad. it. Armando Editore, Roma 1982.
- Laplanche, Pontalis (1967) *Enciclopedia della psicanalisi*. Trad. it. Laterza, Bari 1968.
- Lerda, G.S. (1994) *Il C.A.T. nella prevenzione del disadattamento*. Tesi di laurea in Psicologia, Università di Torino.
- Mahler, M.S., Pine, F., Bergman, A. (1975) *La nascita psicologica del bambino*. Trad. it. Boringhieri, Torino 1978.
- Marcoli, A. (1993) *Il bambino nascosto. Favole per capire la psicologia nostra e dei nostri figli*. Mondadori, Milano.
- Marcoli, A. (1996) *Il bambino arrabbiato. Favole per capire le rabbie infantili*. Mondadori, Milano.

- Marcoli, A. (1999) *Il bambino perduto e ritrovato. Favole per far la pace col bambino che siamo stati*. Mondadori, Milano.
- Orsi, A. (a cura di) (1997) *I tre porcellini e altre fiabe del cortile*. Mondadori, Milano.
- Parenti, F. (1975) *Dizionario ragionato di psicologia individuale*. Cortina, Milano.
- Parenti, F. (1987) *Alfred Adler*. Laterza, Bari.
- Perrault, C. (1979) *I racconti di Mamma Oca*. Feltrinelli, Milano.
- Perron-Borelli, M., Perron, R. (1987) *Fantasme e action*. In: Rev. franç. Psychanal., 2/87.
- Piaget, J. (1964) *Lo sviluppo mentale del bambino*. Trad. it. Einaudi, Torino 1967.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1966) *La psicologia del bambino*. Trad. it. Einaudi, Torino 1970.
- Propp, V. J. (1928) *Morfologia della fiaba*. Trad. it. Einaudi, Torino 1966.
- Raviola, M. (1999) *Dal corpo al simbolo. Percorsi di crescita in psicoterapia infantile*. Tesi di specialità in Psicoterapia, Scuola Adleriana di Psicoterapia, Torino.
- Tisseron, S. (1993) *Schèmes d'enveloppe et schèmes de transformation dans le fantasme et dans la cure*. In: Anzieu, *Les contenants de pensèe*, Dunod.
- Vallino, D. (1998) *Raccontami una storia. Dalla consultazione all'analisi dei bambini*. Borla, Roma.
- Vattimo, G., Rovatti, P.A. (1983) *Il pensiero debole*. Feltrinelli, Milano.
- Vidotto, B. (1986) *Fiaba e "fiabesco" nel trattamento psicoterapico infantile: spunti e riflessioni per un approfondimento*. In: *La fiaba*, Atti del convegno, Torino.
- Von Franz, M.L. (1969) *Le fiabe interpretate*. Trad. it. Boringhieri, Torino 1980.
- Von Franz, M.L. (1988) *Il mondo dei sogni. Il simbolismo onirico nella psicologia junghiana*. Trad. it. Teadue, Milano 1996.
- Winnicott, D.W. (1971) *Gioco e realtà*. Armando, Roma 1974.