

12 Marzo 2015

“Psicoterapie di gruppo con bambini e adolescenti”

Relatrici: Dott.ssa Adriana Dondona e Dott.ssa Saba Gnechi Ruscone

Dott.ssa Dondona: Vogliamo affrontare un argomento poco trattato, quello del lavoro con i bambini, che ha certamente delle particolarità e delle peculiarità assolute rispetto al lavoro con gli adulti: bisogna cambiare l'approccio, il modo di relazionarsi, il modo d'impostare le cose.

Anche lavorare con un gruppo di bambini rappresenta tutt'altra esperienza rispetto al lavoro con un gruppo di adulti, di giovani o anche di adolescenti, perché è un altro il modo dei bambini di esprimersi, di usare le parole ed il corpo e di entrare in relazione; quindi completamente diverso deve essere anche il ruolo dell'adulto, la relazione con loro dell'adulto e la conduzione del gruppo. Per tale ragione volevamo cominciare questo intervento chiedendo a voi se avete già qualche esperienza, se vi è capitato di rapportarvi con bambini o gruppi di bambini, in modo da poter entrare maggiormente nella conoscenza della relazione con questi.

Studente: Faccio la baby-sitter di 5 bambini, 5 fratelli di varie età, faccio far loro i compiti e li faccio giocare.

Studente: Io ho lavorato nelle scuole con bambini dai 3 anni in su, conducendo laboratori teatrali dalla scuola materna a quella secondaria. Un'esperienza magnifica ma stancante, perché i bambini usano molto il corpo nelle loro attività e lo fanno usare anche all'adulto, che si trova ad interagire con loro.

Studente: Io faccio supplenze alle scuole elementari, quindi a bambini dai 6 agli 11 anni. Esperienza inizialmente traumatica perché i bambini sono molto vivaci, anche se dipende molto dall'età, poi, quando ci prendi un po' la mano impari a giocare insieme, anche perché mi chiamano per supplenze molto brevi e quindi li porto a giocare in palestra con il pallone o, quando hanno il pomeriggio, li porto fuori in cortile a giocare a palla prigioniera.

Studente: Io sto facendo il tirocinio in una scuola materna, quindi con bambini dai 3 ai 5 anni. Facciamo un laboratorio di danza-terapia, che loro chiamano attività motoria e quindi lavoriamo con 5 classi, con un tempo medio di un'ora per classe. Facciamo una serie di attività: dal lavoro con alcuni materiali ad attività più motorie, per farli lavorare sulla differenziazione degli schemi corporei. Per me è stato molto faticoso all'inizio e lo è

anche fisicamente stargli dietro, anche perché in totale sono 100 bambini, però ti dà molte soddisfazioni perché in due mesi si vedono già dei cambiamenti enormi.

Dott.ssa Dondona: Abbiamo pensato di articolare il nostro contributo su tre grandi aree tematiche:

Area 1: come sono i servizi pubblici che si occupano della salute mentale e della riabilitazione dei soggetti in età evolutiva;

Area 2: elementi centrali nel lavoro con i bambini e la necessità di un oggetto mediatore nel lavoro di gruppo, costituito soprattutto dal gioco e dalla narrazione, in particolare da quella delle fiabe e del sogno;

Area 3: materiale clinico al fine di sottoporlo ad una discussione di gruppo per ragionare insieme sul significato che possono avere alcune sequenze, alcune dinamiche ed alcuni momenti nel gruppo dei bambini.

Partiamo col dire che, allo stesso modo in cui in Italia il Servizio pubblico per la salute mentale degli adulti è stato modificato a seguito dell'entrata in vigore della legge Basaglia, che prevedeva la de-istituzionalizzazione dei pazienti psichiatrici, qualcosa di molto simile è accaduto anche per l'infanzia nel medesimo periodo storico. Quando si è provato a riflettere e a dibattere sulla necessità di rompere l'istituzione chiusa, e quindi di riprendere all'interno della società l'integrazione dei soggetti che avevano una sofferenza psichica grave, anche di tipo psichiatrico, si decise di riaprire, ugualmente, la società ai piccoli soggetti che erano stati relegati a vivere nell'istituzione manicomiale: bambini, ragazzi ed adolescenti finivano in manicomio, dai 7 anni in poi, se avevano sintomatologie che causavano una grande difficoltà di gestione e le famiglie non erano in grado di occuparsene. Così, in concomitanza con il movimento che aveva portato alla chiusura dell'istituzione manicomiale, anche per l'infanzia si è cercato di creare un'integrazione sia dei disabili sia dei bambini con difficoltà comportamentali, soggetti che precedentemente venivano relegati nelle "classi speciali", al fine di isolarli ed emarginarli.

In quel momento è nato dunque il Servizio Pubblico, all'inizio Comunale e poi si è passati ad una gestione Nazionale quando nacque il Servizio Sanitario Nazionale nel 1980. Nello specifico, all'interno della Regione Lazio ci siamo organizzati come Servizio di Tutela Salute Mentale e Riabilitazione per l'età Evolutiva. Questi servizi sono a livello distrettuale, cioè, nel Comune di Roma vengono gestiti a livello municipale: ogni municipio possiede un servizio della USL di questo tipo.

Nel Servizio ci occupiamo di bambini dalla nascita fino ai 18 anni.

Per quanto riguarda l'invio, quello dei bambini più piccoli avviene da parte degli Ospedali e dei Reparti di Neonatologia, di Pediatria o dai pediatri di base, ma le più numerose richieste d'invio ci arrivano, di fatto, ancora dalle Scuole. Qualche volta può accadere che siano i genitori stessi a rendersi conto che il bambino presenta qualche ritardo nello sviluppo del linguaggio o nelle competenze relazionali, o che presenti dei comportamenti strani, o ancora che abbia grandi difficoltà nell'alimentarsi o nel dormire. Ma è prevalentemente quando il bambino va a scuola, e quindi nel confronto

con il primo ambiente di socializzazione, che emergono le differenze rispetto agli altri bambini, anche attraverso gli occhi degli insegnanti, che colgono le difficoltà nelle competenze emergenti dei piccoli alunni, le quali porteranno a formulare l'invio al nostro Servizio.

Nel nostro Servizio di Tutela della Salute Mentale e Riabilitazione dell'Età Evolutiva c'è un'equipe pluridisciplinare. Il motivo per cui si è pensato alla creazione di servizi specifici per l'infanzia e l'adolescenza, e non ad un'unione di questi con i Servizi per l'età adulta, è rappresentato dal fatto che, in età evolutiva, l'attribuzione della diagnosi dovrebbe essere un processo che consta di maggiore attenzione, essendo il bambino un soggetto che si trova ancora in una fase trasformativa, senza tenere in considerazione che molto dell'eventuale disagio presentato sia dovuto al rapporto che lo stesso ha con il suo ambiente di vita. Infatti, Winnicott affermava "*Non esiste ciò che noi chiamiamo bambino [distinto dalle cure materne]*" (1960b) ed io aggiungerei che non esiste un disturbo del apprendimento del bambino senza considerare l'ambiente scolastico in cui esso è inserito, poiché il bambino manifesta il problema all'interno di quello specifico contesto, di quell'ambiente.

Noi dobbiamo dunque vedere il singolo bambino e le sue difficoltà, ma non possiamo limitarci ad affrontare solo gli eventuali problemi presentati come sintomi, bensì indagare anche l'ambiente di vita nel quale si manifestano. Un esempio è rappresentato dalle difficoltà emotive ed affettivo-relazionali: queste sono naturalmente intrecciate al comportamento assunto dalle figure genitoriali nei confronti del bambino. Un bambino che avesse grandi difficoltà nell'alimentazione, nel sonno o nell'adattamento desta un'enorme apprensione dei genitori, tutto ciò creerà un circuito per cui le interazioni cominciano a farsi preoccupate, allarmate, difese o rabbiose, portando ad una crescita delle difficoltà infantili ed a ulteriori problematiche nel percorso evolutivo del bambino. Tutte queste tematiche vengono portate all'interno della scuola, dove l'eventuale difficoltà del bambino trova la prima interpretazione nello sguardo dell'adulto, e, perciò, nel modo in cui l'adulto giudica il perché del comportamento manifestato dal bambino.

L'approccio deve quindi essere globale: non possiamo vedere nel bambino il singolo sintomo senza provare a vedere l'equilibrio complessivo, il suo bilanciamento come persona, il modo in cui il bambino, pur avendo a che fare con ritardi o disagi in diverse aree, ha riorganizzato il suo modo di rapportarsi con gli altri, facendo i conti con questa difficoltà di partenza.

La nostra équipe pluridisciplinare è costituita da diverse figure professionali: neuropsichiatri infantili, psicologi, assistenti sociali, terapisti della riabilitazione, logopedisti, fisioterapisti, educatori, infermieri ed il personale di segreteria.

È molto importante che la valutazione, la diagnosi ed il piano d'intervento del bambino siano elaborati in maniera non unidimensionale, come spesso accadeva in passato e come può accadere tutt'ora se ci focalizziamo maggiormente sugli approcci teorici di un solo tipo. In quest'ottica il lavoro di équipe si rivela necessario per arrivare a fare una sintesi dei diversi momenti di valutazione del bambino e provare a mettersi in

connessione con la famiglia ed anche con la scuola. Per quanto riguarda la famiglia, questa viene da noi considerata un elemento importante sin dall'inizio: ci impegnamo ad accompagnare i genitori alla comprensione del problema che vivono con il bambino, non colpevolizzandoli e provando a sostenere le loro risorse, anche nel caso in cui vediamo alcune difficoltà oggettive presentate dai genitori nel rapportarsi con il bambino o nel caso in cui dovessimo attribuire alla relazione con i genitori parte del problema vissuto dal bambino. Tutto questo perché è fondamentale che vi sia l'alleanza terapeutica con i genitori al fine di costruire un percorso di crescita insieme: è fondamentale che il genitore creda nella possibilità di aiutare il bambino, stabilendo lui per primo una buona relazione con chi deve compiere la valutazione, la diagnosi e l'eventuale presa in carico terapeutica. La necessità di rapporto c'è anche con le altre realtà che si trovano ad interagire con il bambino, ossia quella scolastica e quella, quando necessario, del Servizio sociale del Comune, al fine di strutturare un intervento completo su più fronti. Il nostro fine è dunque poter organizzare un intervento di Rete, in altre parole mettere "in rete" gli interventi nei diversi ambienti in cui il bambino si trova a vivere e ad agire, al fine di farne delle occasioni di possibile recupero di sviluppo: laddove la famiglia è molto carente, la scuola può rappresentare un'occasione alternativa; laddove è la scuola che rischia di essere un'occasione frustrante ed emarginante, può essere molto utile la possibilità di inserire il bambino in attività pomeridiane di socializzazione o sportive, che ne migliorino la percezione di Sé come soggetto competente.

L'aspetto dell'idea di Sé rappresenta un tema fondamentale per tutti i bambini: è per questo che ci impegnamo a controbilanciare i loro aspetti fragili e deficitari, evidenziati in alcuni ambiti ed occasioni, con delle esperienze alternative che possano aiutare il bambino a sviluppare una eventuale competenza alternativa, al fine di compensare le sue fragilità e fargli vivere meglio la relazione e l'incontro con l'altro, senza inibizioni o aggressività.

Elenchiamo i diversi momenti che costituiscono il percorso di un bambino che arriva al Servizio: si fa una prima accoglienza telefonica, un primo colloquio con i genitori, un'osservazione del bambino, gli approfondimenti diagnostici, una sintesi in equipe degli aspetti valutativi e la restituzione ai genitori. Quest'ultimo è un momento particolarmente importante al fine di approfondire quanto i genitori possano essere consapevoli e partecipi dell'idea che ci siamo fatti e possano condividere e partecipare al progetto pensato per il bambino.

Il progetto di aiuto e d'intervento sul bambino può prevedere dei momenti di sostegno ai genitori, percorsi riabilitativi o più specificamente psicoterapeutici (psicoterapia individuale, psicoterapia familiare o psicoterapia di gruppo), o prevedere la partecipazione a gruppi di osservazione, per meglio valutare l'ambito comunicativo e relazionale. A volte si può considerare l'esigenza di un intervento a scuola, effettuando un'osservazione nel gruppo classe, laddove si evidenzia la presenza di problematiche che si attivano soprattutto in quel contesto, dove analizzare le particolari dinamiche di

interazione. Il gruppo classe tende spesso, come tutti i gruppi d'altronde, a ripetere alcune dinamiche ed alcune ruolizzazioni: il fine della nostra valutazione-intervento in questa situazione specifica lo possiamo ricondurre al provare ad attivare situazioni in cui smuovere la stratificazione dei ruoli e delle reciproche definizioni (esempio: lui è quello che dà fastidio, lei è quella che non parla mai ecc.), in modo da permettere ai bambini una maggiore mobilità nei ruoli e nelle relazioni, insieme ad una maggiore possibilità di esprimere aspetti o parti di sé che altrimenti non sarebbe possibile esplicitare perché "costretti" in un determinato ruolo.

Gli interventi psicoeducativi o terapeutici di gruppo con bambini e con adolescenti effettuati più frequentemente nei Servizi sono:

Gruppi di osservazioni a fini valutativi;

Gruppi di sostegno per genitori o per insegnanti, al fine di discutere le loro difficoltà, lavorando in maniera esperienziale sulle possibilità di cambiamento;

Gruppi riabilitativi per problemi di linguaggio/apprendimento, che si rifanno prevalentemente al paradigma cognitivo-comportamentale e sono in questo momento i più diffusi. Il limite di questi interventi consiste nel non attribuire sufficiente attenzione alla dimensione affettivo-relazionale, che invece è inscindibile da quella cognitiva e comportamentale, specialmente nei bambini;

Gruppi di tipo psicodinamico con bambini, adolescenti o genitori.

Il Gruppo terapeutico con approccio psicodinamico rappresenta la nostra modalità d'intervento, perciò possiamo entrarne maggiormente in merito.

Per costruire, all'interno di un Servizio, un gruppo terapeutico con un approccio psicodinamico sono importanti almeno due caratteristiche:

1. Omogeneità rispetto all'età dei bambini (preferiamo che i bambini partecipanti al gruppo non abbiano una differenza di età tra loro maggiore di 3 anni, per basarsi su una condizione di competenze evolutive simili da parte di tutti i membri);
2. Disomogeneità della problematica presentata da ciascun membro (ciò permette al bambino il confronto con un diverso modo di essere e di fare ed un rispecchiamento emotivo, che non rischi di potenziare alcuni modi difensivi, portando ad un apprendimento reciproco).

In genere, i bambini ci vengono inviati al Gruppo da colleghi, che hanno già effettuato una valutazione preliminare.

Inizialmente chi conduce il gruppo promuove un momento di incontro e di confronto con i genitori e con gli stessi bambini a livello individuale, per conoscerli, presentar loro l'attività e cominciare a comprendere qual è l'aspettativa dei genitori e del bambino rispetto al lavoro del piccolo gruppo. Personalmente penso che la comunicazione con il bambino deve essere svolta in modo autentico, semplice e sincero, spiegandogli che l'attività di gruppo può aiutarlo a stare con gli altri in maniera meno spaventata, preoccupata, nervosa o arrabbiata. Solitamente il bambino capisce rapidamente, intuitivamente ed empaticamente ciò che gli stiamo proponendo.

Per quanto riguarda il setting, è necessario che nel Servizio si appronti una stanza adatta

al lavoro del gruppo con bambini, anche se non specifica, di modo che questo possa avere un suo spazio ed un adeguato riconoscimento, essendo una realtà che, prima o poi, crea qualche disturbo ai colleghi, per lo scompiglio o il chiasso che a volte lo accompagna.

I Gruppi nei Servizi sono solitamente semi-aperti (qualche membro può andare via ed essere sostituito durante il percorso). Nello specifico io inizio un gruppo con 5 o 6 bambini e lo faccio durare 3-4 anni (a differenza di altri approcci che prediligono una durata minore). Il tempo per elaborare un problema emotivo serio o una problematica comportamentale particolarmente complessa è in genere abbastanza lungo, ma non tutti i bambini restano nel gruppo per uno stesso periodo di tempo: può accadere che un bambino, per vari motivi, esca dal gruppo e che quindi possa esserne inserito un altro. In questo modo ci sono dei gruppi che durano anche molto tempo, perché hanno un graduale ricambio.

La nascita e la conclusione di un gruppo sono due momenti fondamentali, che perciò dobbiamo curare con molta attenzione. Il momento della nascita del gruppo, essendo i bambini molto immaginifici ed emotivi, è sentito come una vera e propria nascita per loro, facendo anche dei giochi che ricordano questo evento (ad esempio il mimare il parto, il guardare le cose con gli occhi spalancati, come per la prima volta, la curiosità con cui esplorano il setting in cui si tiene il gruppo ecc.). Anche la conclusione del gruppo porta con sé delle fantasie sul lasciarsi e l'idea che aleggia nelle sedute precedenti alla conclusione è quella di un commiato luttuoso o violento. Ieri, ad esempio, ho comunicato al gruppo, di cui vi parlerò dopo, che a giugno dobbiamo finire ed i bambini si sono buttati a terra, fingendo di essere colpiti a morte.

Il gioco e la drammatizzazione rappresentano gli elementi importanti del gruppo con bambini. Solo dai 12 anni in su non è più consigliata la presenza del materiale di gioco nella stanza di terapia e vi è la possibilità di condurre gruppi solo di parola. Il materiale di gioco è importante perché media la relazione e la comunicazione tra i membri, permette l'espressività delle emozioni e la costruzione di una narrazione comune, che accompagna l'esperienza.

La psicoterapia di gruppo è consigliata con i bambini perché questi, per loro natura, non sono interessati a riflettere su loro stessi e sui loro stati mentali ed emotivi interni, ma esternalizzano i vissuti (come notò Anna Freud), e prediligono il confronto con gli altri e l'osservazione dei comportamenti altrui. Diciamo dunque che la tendenza fondamentale dei bambini è quella all'esternalizzazione (proiezione su altri o sulle cose dei propri stati emotivi, come nel gioco simbolico) e all'espressione attraverso una gamma molto più varia di registri comunicativi (dalla parola al gioco, dalla teatralizzazione al disegno) in maniera rapida e continuativa. Secondo Winnicott il bambino che gioca sta già sperimentando un'esperienza terapeutica perché il modo del bambino di poter arrivare ad usare la sua mente in modo fluido, simbolico, immaginario e, di volta in volta, trasformativo, è un'esperienza che lo aiuta a non chiudersi nelle proprie paure e nell'avidità del desiderio, ma ad incontrare la realtà in modo creativo, intessendo una

narrazione dell'esperienza, che permette di dare a questa un ordine ed una continuità, che la rende tollerabile, nonostante l'imprevedibilità di ciò che accade.

La nostra conduzione del gruppo di bambini, con approccio psicodinamico, non definisce esattamente l'attività ed il percorso che i bambini devono fare, lasciando che siano loro a inventare e muoversi e interagire. Nonostante questo, la conduzione deve essere fortemente attenta, altrimenti i bambini possono trasformarsi in un gruppo caotico e farsi del male: per tale ragione dobbiamo essere sempre molto presenti nel gruppo, far sentire che vigileremo sulla soglia oltre la quale l'azione non è più di gioco, diventando caotica e può essere distruttiva. Allo stesso tempo dobbiamo avere una curiosità vera e autentica, che ci permetta di seguire il gioco dei bambini, i loro contenuti e le loro azioni, sulle quali costruiremo la ri-significazione e la narrazione del gruppo, accompagnandoli in una ricerca di modi più positivi ed efficaci di rapportarsi con le cose e con gli altri, senza soluzioni pre-definite, ma costruite insieme e collettivamente.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Io volevo affrontare con voi questi oggetti di mediazione. Abbiamo sentito la parola gioco, la parola narrazione, aggiungerei altre due parole, la prima è sogno e la seconda è co-costruzione. Co-costruzione di questo spazio immaginario nel gruppo, perché non è che la fiaba arriva dall'alto nel gruppo, ma viene co-costruita dal gruppo. Vorrei chiedere a voi cosa vi viene in mente dopo aver sentito queste parole, cosa pensate ad esempio riguardo l'espressione "gioco nel gruppo"? Andate di libera associazione.

Studente: Scambio.

Dott.ssa Dondona: Fantasia.

Studente: Condivisione, divertimento.

Studente: Attività creative.

Studente: Immaginazione.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Da quello che ho sentito, tutti aspetti di stimolazione e creatività, qualcosa che va verso il positivo. E invece il caos? Anche il caos è importante. Il carattere peculiare del gruppo con i bambini, rispetto a quello con gli adolescenti, o gli adulti, è proprio la presenza del gioco, dell'immaginare fantastico come mezzo di espressione, comunicazione e relazione fra i partecipanti, quindi è come un linguaggio comune, attorno al quale si intessono i significati.

A tal proposito, cito le parole di Anna Baruzzi rispetto al concetto di caos: «*il caos presente nel gruppo può diventare un'esperienza di disorientamento e di difficoltà a pensare per il conduttore, e questo è quanto egli deve tollerare per poter lavorare con un gruppo di bambini in direzione della costruzione di un gioco condiviso e la creazione di un senso alle esperienze che si vivono durante le sedute.*»

Cos'è che viene prima?

Studente: Prima c'è il caos.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Bene, siete d'accordo? Avete idea, mettendo insieme tanti bambini, cosa può succedere? Quindi si parte prima dal caos, per poi arrivare ad un

gioco condiviso. Facendo riferimento in modo particolare al gioco, l'attività ludica permette ai bambini di poter comunicare le proprie emozioni, ansie e paure. Il bambino attraverso il gioco del far finta entra in contatto con l'essere l'Altro, un Altro da Sé, per un tempo determinato. Sperimenta il poter passare liberamente da un personaggio all'altro. E questa flessibilità di ruolo e di azione può ampliare la possibilità di vivere emozioni diverse; si può quindi ampliare la gamma di affetti di questi bambini, che spesso è limitata. Ricordiamo che sono bambini con difficoltà. Il gioco condiviso che emerge nel gruppo può essere inteso come punto di arrivo del processo terapeutico ed è attraverso esso che si può dare una forma alle emozioni non pensate, inizialmente agite dai bambini. Qualcuno può farmi qualche esempio?

Studente: ho avuto un'esperienza con un bambino che aveva molte difficoltà, aveva davvero bisogno di essere contenuto, metteva in atto una guerra continua, non è violento, anzi, però era spesso molto arrabbiato. Mi sono poi resa conto che attraverso le attività e i giochi riusciva a canalizzare quella rabbia. Inizialmente per esempio non riusciva ad inserire le forme nei buchi giusti nel gioco con le strutture geometriche. Poi, pian piano, si è predisposto al dialogo con me, aveva cominciato a dirmi se si sentiva agitato, se era nervoso, quindi è cambiato col tempo.

Studente: con i bambini più grandi, io noto che da un primo momento caotico in cui comincia la ricreazione, si arriva ad un altro più ordinato in cui creano il loro gioco, anche senza l'intervento dell'adulto. Questo dipende dal gruppo classe, ma nella maggior parte dei casi i bambini si inventano un gioco che poi portano avanti. E poi purtroppo arriva il momento in cui la maestra gli dice che devono smettere.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Continuando quanto appena detto, possiamo allora asserire che l'intervento dell'adulto si inserisce nel gruppo essenzialmente nel gioco e nelle azioni spontanee dei bambini. Il conduttore diventa portatore della memoria collettiva del gruppo, in quanto osservatore partecipe, stando attento a non interferire con il gioco. Egli entra a far parte di questo processo di co-narrazione che viene stimolato all'interno del gruppo ed il gruppo stesso diventa una funzione co-terapeutica. Nel piccolo gruppo a conduzione psicodinamica è centrale il gioco simbolico e sono presi sul serio le paure e i desideri di ognuno, senza richieste preordinate o giudizi di merito da parte dell'adulto. Vi è quindi un'astensione da qualsiasi tipo di giudizio, questo è importante. Infine è il luogo più adatto perché il bambino incontri negli altri, non più un pericolo per la propria autonomia mentale da evitare con rigide difese e chiusure, ma specchi e interlocutori per le diverse istanze e personaggi del proprio gioco interiore. Ora passiamo al concetto di narrazione, cosa pensate sentendo questa parola?

Studente: Le favole. Anche la parte morale delle favole, quindi mi viene in mente l'insegnamento.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Avete mai raccontato una storia ad un bambino?

Studente: A me viene in mente la curiosità che i bambini mostrano quando si racconta loro una storia.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Che effetto ha sul bambino una fiaba?

Studente: I bambini partecipano al racconto. Spesso accade che cercano di cambiarla, aggiungono nuovi pezzi. A me è capitato questo alle volte.

Dott.ssa Dondona: ci sono anche bambini che le vogliono sempre uguali. In alcuni situazioni non bisogna cambiare niente.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Alcuni per esempio vogliono ascoltare sempre la stessa storia oppure guardare sempre lo stesso cartone, una ripetizione. Questo è anche un altro elemento che si può vedere nei bambini, quello di riproporre sempre la stessa fiaba. C'è un bellissimo libro di Jack Zipes che si intitola *La fiaba irresistibile*, in cui l'autore afferma: «Di fatto ogni narrazione fin dalla preistoria ha origine da esperienze condivise e tutt'ora è così. È attraverso la trasmissione orale che storie di diverso tipo vengono a costituire la tessitura delle nostre vite.»

Secondo due autori francesi, Privat P. e Quélin-Soulinoux D., nelle psicoterapie con bambini, la fiaba può essere considerata come un oggetto mediatore in quanto facilita la ricerca di un linguaggio di immagini simboliche, con le quali i terapeuti possono dare un senso ai vissuti informi presenti nel gruppo, magari espressi solo a livello corporeo. Quindi la fiaba può aiutare a trasformare in parola i vissuti; gli oggetti mediatori sono dei facilitatori del processo di simbolizzazione e dell'immaginario dei bambini nel gruppo.

Anche se ne abbiamo citati già alcuni, cosa potrebbe essere un oggetto mediatore nel gruppo con bambini, secondo voi?

Studente: Il disegno.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Bene, quindi anche oggetti concreti, come il giocattolo, il pongo, strumenti vari, carta e matita. Oppure l'oggetto potrebbe anche essere culturale: la fiaba, la pittura, l'ascolto della musica.

Un altro elemento è il sogno. Nell'articolo di Lucilla Ruberti, *La comparsa del sogno in un gruppo di bambini*, l'autrice ci dice che il sogno diventa uno spazio-tempo metaforico che favorisce il passaggio dal concreto all'astratto. Il sogno allora diventa un ulteriore contenitore all'interno del quale far comunicare e circolare gli affetti più primitivi che i bambini, attraverso il corpo, i movimenti e i gesti, portano all'interno del gruppo.

Come può essere condiviso un sogno tra i bambini secondo voi?

Studente: Parlandone.

Studente: attraverso un gioco.

Studente: Drammatizzandolo, come in uno psicodramma per adulti.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: E quando è un incubo e non ce la fanno neanche a parlarne?

Studente: in quel caso potrebbe essere utile il disegno.

Dott.ssa Dondona: Come abbiamo fatto nel manuale, dove, dopo un excursus sulla storia della terapia di gruppo con bambini e dell'illustrazione di alcuni concetti, come quello della centralità del gioco, della narrazione e del sogno come aspetti mediatori per la formazione del gruppo e dell'elaborazione in esso, abbiamo cercato di spiegare cosa

vuol dire l'espressione "terapia di gruppo", vorrei tornare a riflettere su questo tema. Vuol dire che esiste un processo all'interno del quale i singoli, attraverso il lavoro comune, riescono a raggiungere e sperimentare una trasformazione dei loro vissuti e del modo di rapportarsi agli altri: questo rappresenta un miglioramento di alcune importanti problematiche per le quali hanno iniziato il percorso terapeutico. Queste dinamiche nel gruppo avvengono in fasi diverse, in momenti in cui il gruppo si rapporta in maniera differente rispetto alla figura dell'adulto, del conduttore. È frequente, ad esempio, che i bambini adottino una particolare posizione, come a dire "Noi non ascoltiamo!". Chi di voi ha lavorato nelle scuole sicuramente l'ha sentito e vissuto questo modo in cui i bambini sembrano sottrarsi e sfuggire all'intervento dell'adulto. È forse anche necessario nell'infanzia prendere le distanze dall'interpretazione che dà l'adulto; ovviamente non mi riferisco all'interpretazione psicoanalitica, ma al significato che i genitori e gli adulti in generale forniscono delle cose ed in particolare del comportamento del bambino. E i bambini a loro volta sono costretti a interpretare continuamente quello che gli adulti gli dicono e fanno. Questo è un po' il reciproco legame tra adulti e bambini, sulla trasmissione dei significati e dei valori, che si gioca, però, sempre anche sulle motivazioni di queste attribuzioni di senso: l'adulto può alle volte essere eccessivamente egocentrico nella sua interpretazione, proiettando i propri pregiudizi, i propri bisogni, paure, aspettative, ansie e motivazioni sul bambino. In questo consiste ciò che P. Aulagnier chiama, nel suo straordinario libro, come dice il titolo, *la violenza dell'interpretazione*: il crinale sul quale si gioca il rapporto della crescita e della formazione del soggetto, bambino o adolescente, nella relazione con l'adulto è proprio nel raccogliere l'eredità dei significati socialmente costruiti, senza però restare inerti di fronte all'intrusione dei desideri altrui, ma facendo propria la possibilità di interpretare il mondo in modo autonomo e soggettuale. Il bambino ha bisogno quindi sia di accogliere il discorso adulto su di sé e sulla realtà, che di sottrarsi e di creare un momento di propria indipendenza. Questo può essere anche un momento di non-senso, per negare, "decostruire" il significato già dato da altri, per i loro bisogni, diversi dal proprio: il caos di cui si parlava prima, che è un momento strutturale di passaggio, in tutti i gruppi infantili. Così il non-senso credo che sia molto importante nel gruppo con bambini, come fase di autonoma ricerca, sia perché loro sono così vicini a ciò che dell'esperienza è la parte ancora informe, sia perché rappresenta il dover prendere le distanze dal pensiero strutturato dell'adulto, per poterne trovare uno proprio, fondato sui propri bisogni. Ogni bambino ha quindi necessità di reinventare il mondo, di reinterpretarlo, per comprenderlo, assimilarlo in modo autentico, destrutturando il "senso unico" dell'adulto.

La mia idea è quella di farvi entrare un po' nel vivo di questo lavoro terapeutico con i bambini, analizzando e discutendo con voi il materiale clinico di una seduta di gruppo, già riportato nel manuale a vostra disposizione.

Questo gruppo di cui ora vi parlerò era costituito inizialmente da quattro maschi e due femmine, poi le due bambine sono uscite dal gruppo e al loro posto sono entrati altri due

maschietti. Capirete che il gruppo, ora composto da solo maschi, è abbastanza impegnativo, spesso dominato da molta azione e impulsività. Questi bambini hanno dei nodi emotivi molto grandi, così il lavoro col gruppo è dovuto essere soprattutto all'inizio molto intenso, sia per quello che riguarda la qualità della comunicazione, prima frammentaria e a volte solipsistica, che rispetto all'elaborazione delle emozioni, andando anche ad intervenire attivamente sulle reciproche interazioni, spesso asintoniche e aggressive.

Uno dei bambini, che chiameremo Valerio, ha una franca forma di autismo, un altro, Paolo, è uno di quelli che rientrano nella diagnosi di disturbo generalizzato dello sviluppo, un bambino quindi che presenta delle difficoltà su vari livelli, ed utilizzava, soprattutto all'entrata nel gruppo, il linguaggio in maniera molto soggettiva. Tutti i bambini danno alle parole un significato assai più magico, soggettivo e affettivo di quanto facciano gli adulti, i quali si sono invece oramai adattati ad un linguaggio strutturato con significati sociali e condivisi. Paolo è prevalentemente ancorato ad una forma di comunicazione ancora troppo infantile, dove la parola spesso viene usata in maniera non del tutto comprensibile, perché appartiene ad un codice privato, come se utilizzasse un tipo di linguaggio interiore poco condivisibile. Gradualmente poi è riuscito ad ampliare questo suo modo di comunicare, per il desiderio di sentirsi compreso e di scambiare idee e racconti con gli altri.

Per quello che riguarda le dinamiche patologiche degli altri bambini del gruppo, possiamo dire che queste riguardano aspetti ossessivo-compulsivi della personalità, per cui le interazioni con gli altri si caratterizzano per insicurezza, impulsività e aggressività, ed aspetti di fragilità emotiva, scarsa tenuta di fronte alla frustrazione, con labilità attentiva e iperattività. Tutte queste problematiche hanno bisogno di essere colte per il loro contenuto emotivo e semantico.

Il gruppo si svolge settimanalmente per un'ora e un quarto all'interno del servizio. Inizialmente, come abbiamo detto, c'erano due bambine che invece avevano problematiche più sul versante dell'inibizione. Una per esempio a scuola non parlava quasi mai, se non con qualche amichetta del cuore, ed anche nel gruppo ha cominciato a parlare solo dopo alcuni mesi. Fu interessante vedere come le parole in questa bambina nacquero soltanto quando, giocando con il pongo, riuscì a divertirsi, esclamando per esempio: "Cacca, cacca!". Questa fu la prima parola con la quale invase il gruppo. Con l'altro bambino, Valerio, cominciò a fare una serie di giochi sonori, tanto da far rimanere tutti molti meravigliati, "Ma allora lei parla!"; voglio sottolineare che questa era una bambina che parlava benissimo e non aveva parlato fino a quel momento solo per una chiusura emotiva. Questo esemplifica quanto le parole dei bambini abbiamo dei significati profondi e quanto sia importante accoglierle, senza che siano troppo sollecitate, pretese; vanno aspettate con pazienza e leggerezza e prese con molta cura.

In questa seduta che analizzo con voi (quella riportata nel manuale), appena entrano, i bambini cominciano ad arrampicarsi sulla spalliera presente nella stanza, che scherzosamente io ho chiamato con loro "la montagna". Valerio aveva mostrato altre

volte di avere paura a scendere da questa spalliera, ma adesso ride, così io gli confermo che è ormai diventato molto abile in questa attività motoria. Paolo ricorda che la volta precedente, arrampicandosi, aveva appeso al muro con dei chiodini dei rettangoli fatti con i lego, che lui definisce “fotografie”, e ora vuole ripetere questo gioco, preparando una fotografia per ogni bambino del gruppo. Altre volte, Paolo aveva portato nel gruppo dei piccoli oggetti presi da fuori, che lui soleva presentare a noi con nomi inappropriati, così che gli altri bambini non avevano mai mostrato particolare attenzione per questo suo gesto poco relazionale. Io capivo che in realtà questi oggetti possedevano per lui un particolare significato magico e li custodivo con cura, cogliendone il valore affettivo da lui attribuito. In questa seduta, sente invece il bisogno di rappresentare in modo simbolico l'individualità di ogni bambino nel gruppo, anche se queste costruzioni non raffiguravano davvero l'aspetto di ogni bambino, visto che erano solo dei rettangoli colorati: per la prima volta sembra diventato più consapevole di essere in un luogo, dove ci sono altri individui singoli, ognuno diverso dall'altro, che però fanno parte di un insieme. Proprio lui, così in difficoltà nella relazione con gli altri, coglie e riesce ad esprimere in modo efficace un aspetto, a mio parere decisivo, del vivere un'esperienza di gruppo: lo sperimentare la paura di perdere la propria individualità e perdersi nel collettivo, evento che in realtà succede in qualche misura a tutti. Per un bambino, che deve ancora costruire la propria individualità, tale fenomeno è vissuto in modo ancora più potente che dall'adulto; mi sembrava quindi straordinario che proprio questo bambino, con molte difficoltà negli aspetti simbolici, sia riuscito a rappresentare il problema, avendo premura di ricordare agli altri il bisogno di pensarsi e rimanere se stessi, individui singoli, anche quando si sta insieme agli altri. Dico al gruppo qualcosa su come sia importante per ciascuno sentirsi riconosciuto per come è proprio lui, senza confondersi con gli altri. Come ci si può aspettare in un gruppo di bambini, poco dopo, un'altra bambina salendo sulla spalliera ha lanciato tutte queste costruzioni per terra, facendo gran rumore, e la cosa che li ha fatti divertire tantissimo. D'altra parte per i bambini è assolutamente importante quest'aspetto del creare e distruggere, non c'è bambino, che avendo costruito una torre non provi a gettarla per terra, quindi non solo le creazioni degli altri, ma anche il proprio oggetto di creazione viene presto distrutto e magari poi rifatto daccapo. Questo fenomeno è stato interpretato in diversi modi da molti psicoanalisti, ma io credo che all'interno del gruppo, per evitare cortocircuiti distruttivi, sia più utile porre l'accento su come tali atti rappresentino un modo di costruire con gli altri un legame collettivo con una possibilità di evoluzione. Nell'atto della bambina vi era quindi, oltre al dispetto verso un compagno che ha un'idea interessante, una sorta di giocosità vivace, che ai bambini piace, di fare chiasso, qualche cosa di trasgressivo. Ho temuto comunque che il bambino potesse rimanerci molto male per l'aggressività mostrata dagli altri nei suoi confronti, e allora lo ho aiutato a ricostruire ciò che aveva realizzato. La cosa che però mi ha colpito è stato che Paolo si è subito sintonizzato più con il piacere della distruzione e della successiva ricostruzione, della ricreazione, piuttosto che focalizzarsi sulla rabbia e sull'aggressività degli altri nei

suoi confronti. Possiamo quindi notare che lui, piuttosto che farsi consolare da me, rimanendo in quel caso in una posizione isolata e dipendente, abbia preferito unirsi all'allegria distruttiva del gruppo, tanto da iniziare anche lui a lanciare le cose per terra. Forse lo ha fatto anche per mascherare o risolvere la frustrazione nell'eccitazione generale, ma la sua scelta ha un valore relazionale importante: non mi chiede di punire il dispetto, ma si unisce al gioco condividendone il senso. C'è comunque sempre un confine dentro il quale il gioco rimane gioco e che se superato può diventare troppo distruttivo: dopo aver per un po' accompagnato il processo, seguendone l'evoluzione, in quell'occasione presto ci fu il bisogno di contenerli, per non cadere nel caos e nell'eccesso.

Nella stanza è presente un lettino, sotto il quale spesso i bambini creano una sorta di casa, che mi esclude, dove attrezzano un loro spazio, una tana, per vari giochi simbolici. Soprattutto all'inizio io impersonavo il lupo cattivo (come è ovvio questi ruoli spettano sempre al terapeuta) e loro i porcellini; questa de *I tre porcellini* ho trovato che sia la favola più efficace nella terapia di gruppo con bambini, essendo una favola che parla di crescita, di affermazione della propria voglia di esplorazione del mondo, di elaborazione delle proprie paure su ciò che sta fuori e di confronto circa l'aggressività dell'altro, in questo caso del lupo prepotente. Le fiabe le abbiamo sempre utilizzate nel gruppo per poter ricreare uno spazio fantastico, un vocabolario dell'immaginario, una grammatica delle emozioni, che il gruppo può rimettere in circolo per arricchire i ruoli e i giochi.

Riprendendo l'analisi della seduta, a questo punto un bambino, Giuseppe, come spesso faceva nel primo periodo, si mette sdraiato sul lettino con un atteggiamento corrucciato e negativo: commento che alle volte si può anche essere arrabbiati, ma che poi si può tornare ad avere voglia di giocare e di avere uno scambio con gli altri. E dal momento che, soprattutto nel gruppo, il gesto di ognuno crea sempre delle reazioni negli altri, anche gli altri bambini cominciano a salire sul letto, così che Giuseppe non è più isolato e loro riprendendo un gioco che avevano fatto altre volte: quello di lanciarsi dal lettino per atterrare su un grande cuscinone che mettono sul pavimento.

Questo mi ha permesso di ritornare con loro sul fatto che il gruppo a volte è un po' come una piscina dove si possono tuffare e poi nuotare e dove l'impatto del tuffo è meno duro, perché il gruppo li può proteggere nel rapporto con gli altri e con le proprie arrabbiate. Paolo usa il cuscinone mettendosi sotto e facendone un guscio. Il cuscinone, quindi, era stato usato e pensato in tante modalità, ed allora ho provato a ricordare queste azioni ai bambini, mostrandogli come assomigliassero ai diversi modi con cui noi proviamo ad avere meno paura nel rapporto con gli altri.

Infatti Samuel si rifugia là dentro quando è arrabbiato perché gli altri non gli fanno fare i giochi che vuole (lui è uno che pensa sempre che, per giocare, gli altri devono fare esattamente ciò che dice e, quando questo non funzionava, si nasconde lì e gli altri lo vanno a scovare). Oppure era come il guscio di una tartaruga dove potersi rifugiare e sentirsi protetto per poi ritirare la testa fuori e vedere come rimettersi in contatto con i compagni. Altre volte c'erano dei momenti di conflittualità e scontro aggressivo ed

avevano scoperto come il cuscinone potesse essere usato come cuscinetto tra chi stava sotto e chi invece gli andava addosso, fino a sperimentare che quella era un'azione che li divertiva molto, per cui, invece dello scontro diretto durante i litigi, uno diceva: "dai saltami sopra", e l'altro lo faceva, mettendo alla prova il primo nella sua capacità di resistere all'urto. Questi sono tutti modi importanti con cui i bambini nel gioco possono imparare a modulare le emozioni e il conflitto con l'altro. Tanti bambini a scuola sembrano continuamente in lotta e secondo me bisogna riprendere il "gioco" della guerra in modo che sostituisca la guerra vera e propria che il bambino rischia di vivere in classe. Reintrodurre l'aspetto del gioco dà la possibilità al bambino di sperimentare anche le cose che altrimenti sarebbero vissute senza alternativa, senza scampo.

Così il gioco, come metafora, apre a varie possibilità di senso, modulazione e interazione con la realtà. Infatti in quella situazione, anche Valerio vuole stare sotto il cuscino e dividerlo con gli altri e per lui è una conquista, visti i suoi aspetti autistici per cui sta spesso per i fatti suoi, preso dalle sue stereotipie e dai propri dialoghi immaginari. Antonia, che all'inizio non aveva quasi parlato, è a sua volta contenta di andare a condividere il cuscinone con i compagni. Ognuno vede rispecchiato nell'altro in modo amplificato qualche aspetto o problema che gli è proprio. In questo modo può sentirsi motivato ad affrontare il problema dell'altro, dividerlo, aiutandolo ed imparando almeno in parte anche a superare il proprio.

Un altro momento interessante della seduta riguarda un'interazione tra i due bambini che vivono con maggiore aggressività lo scambio con gli altri e rischiano di sfociare in atteggiamenti prepotenti. Si tratta di Samuel e Giuseppe. Samuel è un bambino con difficoltà nel linguaggio, che compensa con abilità creative, è un ottimo vignettista. Ha modificato la sua capacità di stare con gli altri grazie a questa esperienza, che lo ha fatto sentire più competente nella possibilità di narrazione, mentre a scuola rischiava di restare prigioniero del suo deficit comunicativo. Nella seduta Samuel, dopo la sequenza appena vista, si allontana dal gioco collettivo perché pensa sempre di dover essere lui a decidere come far andare le cose e si mette da una parte a disegnare e ritagliare dei vestiti. Paolo lo vorrebbe imitare ma, avendo maggiori difficoltà grafiche, il disegno gli riesce male e viene semplicemente una forma allungata, tanto che l'altro gli dice: "ma cos'è, una cravatta?". Queste sequenze in un'altra situazione possono essere fonte di infinite frustrazioni, perché lui si accorge di essere stato completamente incapace di fare ciò che aveva in mente, mentre le cose create dall'altro gli sembrano bellissime (ad esempio maglie con disegni di supereroi). Provo ad intervenire dicendo: "beh, anche le cravatte fanno parte del vestiario e possono essere belle!". Il fatto che non sia stato deriso gli ha permesso di riconfrontare il suo disegno con quello di Samuel e di capire che gli mancavano le maniche: aggiungendole, anche il suo disegno ha assunto una forma migliore. Così tutto il gruppo comincia a partecipare a questa industria dei vestiti, ma Giuseppe, che ha spesso paura di fare brutte figure e di non essere capace, dà una botta in testa a Samuel, il quale vi risponde con una scena madre e piange. Mi impressiono e sgrido Giuseppe dicendo: "ma come, nel gruppo abbiamo sempre detto di

usare le parole e non le mani per farci giustizia”. Lui si offende e si chiude in un grande silenzio fino a scappare nel corridoio, rifugiandosi lì. Provo a farlo tornare ma non ne vuole sentire, così rientro e chiedo se qualcuno vuole darmi una mano per farlo rientrare. Si propone Paolo e riesce con me a far rientrare il compagno. Quindi nel gruppo è stato possibile riattivare la funzione co-terapeutica per cui un compagno riesce a recuperare un conflitto che aveva portato ad una rottura. Paolo gli avrà fatto sentire che per lui era importante stare tutti assieme. Dopo il suo ritorno Giuseppe fa un origami, raffigurante due persone che si tengono per mano, facendone sei in tutto, che corrisponde proprio al numero dei bambini presenti nel gruppo. Mi è apparsa e l'ho commentata a loro come un'idea importante di come fossero riusciti concretamente ad attivarsi per ricostruire il gruppo nonostante la rottura delle botte e del momento di conflittualità.

Dopo un poco Valerio, di cui abbiamo parlato più volte, perché in alcuni momenti si isola ed è impossibile riuscire a distrarlo dalle sue stereotipie o dal suo soliloquio, si mette sotto il cuscinone ad aspettare che gli altri si lancino dal lettino ed io ho paura che davvero gli possano fare del male cadendogli addosso. Così dico loro: “Fermiamoci, aiuto! C'è un bambino sotto” (in tono scherzoso) e loro cominciano il gioco scivolandogli tutti accanto. Si mettono sopra e sotto il cuscinone, attorno a lui, e a quel punto il gruppo sembra un'unica forma: diventa una specie di animale mitologico, una tartaruga con tante teste e tante gambe. Al di là della suggestione che io posso aver vissuto in gruppo, c'è stata la possibilità di recuperare anche la difficoltà di questo bambino che spesso si pone in una condizione completamente passiva rispetto agli altri. Per esempio lui fa un dispetto e aspetta di essere picchiato e sembra che questo sia il livello di interazione che lui conosce o che va cercando. Il gruppo è riuscito a trasformare questo livello di passività di Valerio in un gioco collettivo. Certo può accadere ogni tanto che si scambino qualche pugno o calcio, però c'è anche la possibilità di ritrovare la giocosità e l'immediatezza di questa fisicità che riporta alla relazione anche i più in difficoltà sul piano della comunicazione.

Con questo racconto volevo rendere l'idea di come può funzionare un'interazione concreta nel gruppo.

Avete delle domande a proposito?

Studente: A me veniva da pensare come prendevano gli altri bambini il momento in cui Giuseppe esce fuori e soprattutto come hanno preso il fatto che lei sia uscita fuori a vedere.

Dott.ssa Dondona: In quei momenti io sono così immersa nell'emotività del momento, che mi è difficile distinguere tra la mia preoccupazione di dover lasciare loro lì per andare fuori da Giuseppe e la loro reazione di preoccupazione. Sicuramente i bambini sono molto colpiti da uno di loro che piange disperato, specie uno che in genere è tra i più intraprendenti e prepotenti. C'è un momento di panico generale se è proprio uno come lui a piangere in quel modo. Quando accadono queste cose loro rimangono così, come pietrificati in un momento di sospensione. E lo sono stata anche io. Bion dice

che non è necessario che lo psicoanalista sia particolarmente intelligente, ma deve essere come un generale in battaglia che deve sempre continuare a pensare. Io lì per lì ho pensato appunto che fosse necessario andare a recuperare Giuseppe affinché la cosa potesse essere rielaborata nel gruppo senza che vi rimanesse una ferita. Ho detto loro di aspettarmi e sono rimasti lì fermi, vivendo l'ansia per questa manifestazione di esplosività e spaventandosi anche di se stessi, di fronte alle conseguenze di un gesto impulsivo come dare un pugno. Un bambino prepotente è sempre un bambino spaventato, travolto dalla propria emotività incontrollata, se dà un secondo pugno dopo il primo lo fa in genere per paura. Quindi anche in quel momento i bambini erano davvero spaventati, ma nonostante ciò sono riusciti a ricostruire la trama del gruppo, a riattivarsi. Se fossero stati più grandi avrei chiesto a qualcuno se voleva andare a vedere, ma essendo loro un po' piccoli ho preferito non farlo. Io ho notato che nelle scuole gli adulti si terrorizzano per ogni cosa: il bambino corre e ci si terrorizza. È normale che i bambini corrano! Corrono, saltano... se i bambini sentono che l'adulto non è più tanto presente e lucido, perché si spaventa, corrono davvero il rischio di farsi male, di non controllarsi adeguatamente. Loro sanno correre e saltare, ma il problema insorge se non gli diamo fiducia e guida, nel mantenere dei limiti. Secondo me è la paura degli adulti che a volte fa perdere i limiti, per cui possono capitare cose pericolose. Ovviamente bisogna evitare l'esagerazione, il caos e la confusione, ma è normale che circoli una buona dose di attività motoria e talvolta una qualche espressione di aggressività. Io ho mantenuto il modello bioniano della conduzione solitaria del gruppo, perché sono dell'idea che questo consenta una relazione personale tra me e i bambini, autentica e immediata, cosa che difficilmente potrebbe avvenire in una gestione a due, dove bisogna tenere conto dell'altro adulto, che ha sensibilità e modalità di reazione evidentemente diverse dalle proprie, in una situazione dove la risposta affettiva, che traspare nel comportamento, è la vera "interpretazione agita" del terapeuta al gruppo. A volte i bambini possono attaccarci o deriderci e mettere a nudo le nostre parti deboli, fanno il loro mestiere quando ci mettono alla prova e sono particolarmente sensibili nel cogliere le nostre reazioni e risposte, quando toccano gli aspetti fragili dell'adulto.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Direi di terminare l'incontro parlando dell'incubo e vediamo questa vignetta clinica per dare maggiore rilievo al valore comunicativo del sogno raccontato e allo scambio di contenuti onirici che vanno ad integrarsi alla costruzione dell'immaginario di gruppo in continua evoluzione. Vediamo un po' questa seduta: i brutti sogni possono essere raccolti all'interno del gruppo trasformandosi in una narrazione comune. La sequenza dei racconti onirici si sviluppa all'interno dei disegni, intorno alle storie che prendono il nome di "La strega mangia bambini", "Il drago sputa fuoco", "L'alieno che rapisce" e "L'alieno su Marte".

Questa è la sesta seduta, proprio all'inizio. I bambini iniziano a raccontare i sogni per poi elaborarli e illustrarli usando fogli e colori, realizzando dei veri e propri disegni significativi. I sogni si agganciano l'uno all'altro come un flusso di immagini con un tema

in comune: l'incubo. La prima è Stefania, che racconta di aver fatto un brutto sogno in cui c'era una strega che voleva mangiarla. Subito dopo è Antonia a raccontare il suo sogno: c'è un drago che vuole ucciderla. La terapeuta interviene chiedendo loro come abbiano fatto a difendersi dai pericoli. Le bambine rispondono unendo i due sogni emersi e costruendo la possibile soluzione in comune in cui la strega e il drago sono diventati buoni.

Dott.ssa Dondona: Vedete come il ricordo del sogno per i bambini è qualcosa che può essere completamente rimescolato, rivisto e aggiustato. Per loro il sogno e la fantasia sono talmente attigui e vicini, da immaginare di trovare una soluzione lì per lì, nella realtà e nel ricordo.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Vediamo il primo disegno del sogno. Ci sono il drago, la strega e secondo voi quale sembra essere la soluzione in comune? C'è un simbolo....

Studente: C'è un cuore.

Dott.ssa Dondona: Esatto, in alto, in mezzo, c'è un cuoricino. Per loro raccontare la paura e vivere la paura è un tutt'uno, quindi mettono il cuoricino per rendere la situazione più tollerabile.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: A loro due si aggancia Giuseppe che dice che quando lui fa sogni paurosi si ritrova su Marte e un alieno vuole ucciderlo. Samuel racconta che nel sogno l'alieno vuole rapire sua sorella per essere come lei ed uccidere lui. La terapeuta quindi propone ai bambini di disegnare i sogni emersi. Anche se i bambini inizialmente sembrano incerti, poi si incuriosiscono e cominciano a disegnare con l'aiuto della terapeuta. Tutti partecipano tranne Antonia, che decide di fare dei disegni per conto suo, che poi infilerà in tasca per portarli a casa dalla mamma. Stefania decide di disegnare due bambine, protagoniste del suo incubo, aggiungendo accanto a sé l'altra bambina del gruppo, Antonia. Quindi lei porta nel disegno anche la bambina che si era sottratta al lavoro di gruppo. Questa viene minacciata a sua volta da una strega e da un drago disegnati però dalla terapeuta, a cui tocca disegnare le parti cattive, come il recitarle. Stefania, nel disegno, mette un cuore tra i due personaggi cattivi sottolineando come questi siano diventati buoni. Samuel disegna il suo sogno mentre Giuseppe non vuole disegnare ma dà indicazioni alla terapeuta, perché lo faccia lei, poi prende il disegno e lo completa per dargli un finale dicendo: "Io ho lo scudo che manda indietro il proiettile sparato dall'alieno e così il cattivo viene eliminato". Giuseppe sembra molto sollevato dalla soluzione che ha trovato. I bambini hanno cercato di trasformare paure e conflitti risolvendoli attraverso la ricerca di soluzioni creative per dare un finale positivo più tollerabile e condivisibile. Ora vediamo l'ultimo disegno.

Dott.ssa Dondona: Qui la cosa più significativa è che, avendo Samuel una sorella, che si chiama Ginevra, vuole che sia io a disegnarla (come i cattivi dei sogni precedenti), perché è la sorella maggiore con cui sicuramente compete e che non a caso fa rapire dall'alieno, il quale vuole essere come lei (evidentemente lui si identifica con l'alieno per invidia e gelosia).

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Questo è il disegno di Giuseppe. Aggiunge lo scudo e il

proiettile. Voi volete aggiungere qualcosa? I disegni vi fanno pensare a qualcosa? .

Dott.ssa Dondona: Nel gruppo è un po' come nel social dreaming: il racconto di un sogno ne richiama altri, c'è una catena di sogni che a volte si uniscono tra loro. Può capitare che i bambini aggiustino il racconto del sogno in relazione a quello dell'altro. Il tema della strega e del drago è particolare perché entrambi sono personaggi che mangiano. All'interno del gruppo si rilevano dei contagi nel pensiero e nelle fantasie. È importante comunque soffermarsi con loro sul tema della paura, affinché il gruppo possa attraversarla ed elaborarla senza semplicemente evitarla.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: Voi avete qualche esperienza di sogni raccontati da bambini?

Studente: Io per esempio lavoro coi bambini da diversi anni, faccio la babysitter, però devo dire che il sogno non mi è mai stato raccontato, infatti sentendo delle vostre esperienze coi bambini che raccontano i sogni sono rimasta stupita. Sicuramente non ho mai chiesto di raccontarmi i sogni, però nemmeno loro (che sono di diverse età) me lo hanno mai esternalizzato.

Dott.ssa Dondona: E' possibile che i bambini ricordino i sogni di mattina e che li raccontino in quel momento, dimenticandosene dopo. Io avevo un altro gruppo di bambini più piccoli dove una bambina una volta aveva detto: "La nonna, per farci addormentare, ci dice che se i bambini non dormono, viene una strega a prenderseli". Questo è un tema classico, come quello dell'uomo nero, e scatena l'immaginario tanto che anche i bambini che avevano detto di non aver mai avuto un incubo ricordano quanti assassini, ladri, mostri e vampiri sono comparsi nei loro sogni. È lì che si attiva tutta una ricerca del gruppo a vedere come si fa ad evitare l'intrusione della strega e si crea una attività di idee e disegni, in cui vengono inventati strumenti per evitare l'intrusione di questi mostri.

Studente: Io riflettevo sul fatto che per il bambino è più facile affidare il ruolo negativo alla terapeuta rispetto alla possibilità di affidarlo, per esempio, al genitore o alla maestra.

Dott.ssa Dondona: È importante che sia il terapeuta ad assumersi il ruolo della parte pericolosa, mostrando che non se ne lascia spaventare, che non sarà mai davvero pericolosa, però a volte ci sono bambini che sono loro a voler fare la parte del lupo.

Studente: Io in effetti mi stavo preoccupando perché anni fa avevo 2-3 classi di bambini e facevo la messa in scena di Hansel e Gretel e feci fare la parte della strega a una bambina.

Dott.ssa Dondona: Lì è una drammatizzazione un po' diversa perché è costruita dall'adulto. In genere, comunque, loro preferiscono non fare la parte del cattivo, ma ci sono situazioni in cui certi maschietti vogliono fare la parte del lupo, per esempio. In quei casi si tratta di rendere quei ruoli più flessibili, affidandoli a turno alla terapeuta e al bambino in modo che lui stesso non si immedesima troppo con l'aggressività del personaggio cattivo. Oppure si può fare a turno tra i bambini stessi. Di fronte a un bambino prepotente io posso pure dire: "Ma allora sei come l'orco della storia", e lui

capisce meglio che deve fermarsi, più che se lo sgridassi, poi magari può accettare di fare l'orco la prossima volta, ma sa che è "per gioco". Così, invece di diventare prepotente, può scegliere di recitare la parte dell'orco e mettere paura alle bambine, che tradizionalmente sono quelle che devono fare la parte delle spaventate, per essere poi salvate, e questo risulta divertente per tutti. Tutto questo, nel gruppo, può circolare e insegnare il "come se", le parti soggettive che interagiscono come i personaggi nelle fiabe; l'importante è che nessuno giochi sempre lo stesso ruolo. In alcune classi di "orchi" ce ne sono diversi, nel senso che ci sono molti prepotenti e spesso c'è un bambino che magari è strutturato nel suo ruolo di capro espiatorio. Lì è molto importante che si faccia comprendere come tutti a turno siano alternativamente Cappuccetto Rosso e il lupo, la preda e il cacciatore, non solo nella scena, ma anche nella vita.

Dott.ssa Gnechi Ruscone: C'è anche il discorso di vedere nell'altro degli aspetti che ci terrorizzano. Il gruppo in questi casi ha una funzione di rispecchiamento.

Dott.ssa Dondona: Raramente il bambino si lascia convincere dalla predica morale della favola o dell'adulto a rinunciare ai propri difetti più strutturati; al contrario, se sperimenta da solo come riuscirci e come sia più vantaggioso, quest'esperienza potrà essere più efficace. Ad esempio Samuel ieri aveva organizzato un gioco (una casa) ma gli altri bambini, partecipando alla sua attività, l'avevano radicalmente modificata. Allora Samuel ha cominciato a picchiare gli altri dicendo che gli avevano distrutto il gioco. Gli ho fatto notare che non gli avevano distrutto nulla, semplicemente il suo gioco era stato trasformato dagli altri. Lui sul momento si è arrabbiato, ne abbiamo parlato un po', non voleva più giocare, ma poi ci ha ripensato, si è accorto di essere rimasto solo e di annoiarsi, è tornato dagli altri e ha chiesto scusa dicendo: "Magari non faccio il vostro capo, ma posso fare il vostro allenatore? Però possiamo decidere tutto assieme!". In tutte le relazioni, anche in amore, rimaniamo sconcertati quando l'altro che vedevamo in un certo modo, non risponde alle nostre attese, cambia i nostri piani, non è come noi lo avevamo costruito. Ma in realtà è questo che ci permette di entrare in una relazione vera. Ed è lì che capiamo che non è l'altro ad aver distrutto il nostro sogno: sta solo proponendo una cosa diversa da quella che immaginavamo, trasforma il nostro desiderio in uno condiviso.

Bibliografia

Baruzzi A., Il lavoro con i gruppi di bambini. In: *Koinos, Gruppo e Funzione Analitica*, anno XI, n 1, pp. 7-10. Roma: Cedis Ed, Gennaio-Aprile, 1990

Privat P. e Quélin-Soulinoux D., *L'enfant en psychothérapie de groupe*, Paris: Dunod. 2000 Trad.it: *Il bambino in psicoterapia di gruppo*, Roma: Borla 2002

Ruberti L, La comparsa del sogno in un gruppo di bambini, *Funzione Gamma Journal*, 2004

Winnicott, D.W. (1960b). The Theory of the Parent-Infant Relationship. *Int. J. Psycho-Anal.*, 41:585-595.

Zipes J. (2012), *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*, Trad. it.: *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Donzelli editore, 2012